جامعة الخرطوم
كلية الدراسات العليا
كليـــة التربية
قسم علم النفس التربوي
والتربية الخاصة

بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم

(دراسة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس)

إعـداد : ليلى عبدالرحمن عبدالعظيم كرار

إشـــراف الدكتور : كبشور كوكو قمبيل

مايو / 2004م

j

قال تعالى :

{وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ * ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ}

صدق الله العظيم

سورة النحل، الآية 68 ، 69)

الإهـــــــــــداء

إلى ،،،

والديّ بقدر ما قدما لي ... وربياني صغيراً وغرسا فيّ روح البذل والعطاء بلا حدود أو مِنة .. ادعوا لهم بالغفران ودخول أعالي الجنان .

... إلى ...

زوجي العزيز

متعه الله بالصحة والعافية والارتقاء إلى جنة الرضوان .

... إلى ...

أبنائي ... وأكباد قلبي وأنفاس روحي الميامين ... الذين صبروا وتحملوا معي رهق البحث والمعاناة .

... إلى ...

كل الأذكياء والموهوبين ... وأفذاذ النابغين – لعلهم يجدوا من يأخذ بيدهم ويرعاهم ليصلوا إلى مصاف الدرجات العلي ... تميزاً ونجاحاً .

الباحثة

ليلى عبدالرحمن

شكر وعرفان

الشكر أولاً لله من قبل ومن بعد ، ثم بعد ذلك الشكر موصول لأستاذي الدكتور/ كبشور كوكـو قمبيل الذي افتخر بإشرافه والذي لولا علمه الغزير وخبراته الواسعة وحرصه ودقته الأكاديمية الرصينة لمـا تيسر إخراج هذه الدراسة بصور ا الراهنة ، كما أتقدم بجزيل الشكر لأسرة كلية التربية بجامعة الخرطـوم ممثلة في عميدها وأساتذ ا وموظفيها وعمالها، وأخص بالشكر أسرة المكتبة الذين كان لمعاملتهم الراقية سنداً لي وعوناً.

كما أتقدم بجزيل الشكر للأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة كما أشكر دكتـور صـالح عبدالله هارون ، ودكتور تاج السر عبدالله الشيخ ، اللذان لم يبخلا علي بمعلومة بـالرغم مـن المـسافات الشاسعة التي تفصلنا.

كما أتقدم بجزيل الشكر لوزارة التربية والتعليم ممثلة في مدير عام التعليم بولاية الخرطوم الأستاذ محمد أحمد حميدة ، ومديري ومديرات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم ، والأساتذة والطلبة الذين قدموا لي كل المساعدات لتسهيل التطبيق الميداني لأدوات الدراسة في مدارسهم العامرة.

كما أتقدم بجزيل الشكر لأسرة الجامعة الإسلامية ممثلة في الأساتذة وموظفي المكتبـات ، كمـا لا يفوتني أن أشكر أسرتي الكريمة التي ساعدتني بالصبر والكفاح والتضحيات والتشجيع لإخراج هذه الدراسة ، كما أشكر كل من خانتني ذاكرتي من ذكره.

وأخيراً الحمد لله والشكر له على هذه النعم الكثيرة.

الباحثة

ليلى عبدالرحمن

ملخص الدراسة

دف هذه الدراسة إلى الكشف عن بعض سمات المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم ، كما دف إلى استخدام عدة معايير للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي واختيرت عينة الدراسة من طلاب المدارس النموذجية بولاية الخرطوم.

وقد بلغ عدد أفراد العينة (240) طالباً وطالبة تتراوح أعمارهم بين (13 – 15) سنة تم اختيارهم بطريقة العينة العنقودية المتعددة المراحل. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الأدوات التالية:

1 – دليل التعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً من إعداد الباحثة.

2 – مقياس ريفن للمصفوفات المتتابعة تقنين مهيد – الخطيب (2001).

3 – مقياس التفكير الابتكاري لتورانس تقنين فؤاد أبوحطب ، محمود سليمان (1972) .

4 – مقياس السمات السلوكية مقتبس من مقياس ري ولي تقنين الباحثة .

5 – مقياس الدافع للإنجاز إعداد ج . م هيرمانز تقنين الباحثة .

6 – السجلات المدرسية لعينة الدراسة.

بعد تطبيق هذه الأدوات على عينة الدراسة عولجت البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لأسئلة الدراسة وهي:

النسب المئوية Percentiles، التحليل العاملي Factor analysis ، تحليل الانحدار المتعدد Multiple Regression Analysis .

وقد أسفرت الدراسة عن الآتي:

1 – وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مستويات التحصيل الدراسي مع درجات الذكاء ومعاييره .

2 – عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين مستويات التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري وقائمة تقدير السمات السلوكية.

3 – أنسب المعايير لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية كطلاب متفوقين عقلياً هما :

أ/ معيار الذكاء وتحصيل الأساس.

ب/ معيار الابتكارية مع تحصيل الثانوي.

وقد خلصت الباحثة من هذه النتائج أن التحصيل الدراسي المستمر العالي دلالة على التفوق العقلي، كما أن التحصيل الدراسي والذكاء هما أهم منبئين بالتفوق العقلي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

1 – وضع عملية اكتشاف المتفوقين عقلياً وترتيبهم وفق المعايير والأساليب العلمية ضـمن فلـسفة وأهداف وزارة التربية والتعليم.

2 – إعداد نشرات وكتيبات أو دليل مثل الذي قامت الباحثة بإعداده للمعلمين وأوليـاء الأمـور لتوعيتهم بدورهم في التعرف على المتفوقين عقلياً ومن ثم رعايتهم.

3 – ضرورة إنشاء مدارس قومية للمتفوقين عقلياً لمقابلة حاجا م الأساسية ومعرفـة مـشاكلهم وبالتالي تقديم أنسب النظم التربوية لرعايتهم.

كما ظهرت من نتائج الدراسة مقترحات لبحوث مستقبلية مثل :

1 – اتجاهات المعلمين نحو التفوق العقلي.

2 – معايير الكشف عن المتفوقين عقلياً في المدارس الحكومية.

3 – مشكلات الطلبة المتفوقين عقلياً وحاجتهم الإرشادية.

Abstract

This study is designed to realize the following objectives:

1- To find out the traits of the intellectually gifted students in secondary model schools in Khartoum state.

2 – To utilize a number of norms to identify the gifted students in the model secondary schools in Khartoum state.

To realize the above stated objectives the researcher used the descriptive analytical method of research.

The multi stage cluster sample method was used to obtain the require sample of the study. (240) students age (13 – 15) males and females participated in the study.

The following tools were used to collect the data.

1- The manual of identification of the intellectually gifted students, designed by the researcher.

2 – Raven standardized progressive matrices scale adapted by ELKhateeb and Mohued (2001).

3 – Torrance Test for Creative Thinking adapted by Fuad Abu Hatab and Mohmood Suliman (1973).

4 – A modified form of the Renzully Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students.

5 – Achievement Motive Scale J. M. Hairmans adapted by the researcher .

6 – Academic Records for the sample .

The following statistical tools were used to analyse the data collected:

1 – Percentiles .

2 – Factor analysis.

3 – Simple and multi - regression analysis .

The study showed that :

1 – There is a significant correlation between scholastic achievement and intelligence score at (0.05) level of significance.

2 - There is no correlation between scholastic achievement and creative thinking at (0.05) level of significance.

3 – There is no correlation between creative thinking and behvioural traits at (0.05) level of significance.

4 – The study revealed that the intelligence and creativity norm plus the secondary achievement test the appropriate norms for classifying the model school student as gifted students.

Base upon the above finding, of the study the following recommendations and suggestions are in order:

Recommendations :

1 – The Ministry of Education may have as part of its philosophy and practices the identification + promotions gifted students.

2 – Panphlets, booklets, or guides such as the one developed by the researcher may be made available for the teachers and parents that they may be alerted to their roles in identifying their gifted children and in catering for their development.

3 – National schools may be established for intellectually gifted students to meet their basic needs and identify their problems and offer them the most propitious education.

Further research is suggested in the following areas:

1 – Teachers attitudes towards intellectually gifted students.

2 – Criteria for the identification gifted students in government schools .

3 - The problems of intellectually gifted students and their needs for counseling and guidance.

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

الفصل الأول
مقدمة الدراسة

تمهيد .
مشكلة الدراسة .
أهمية الدراسة .
أهداف الدراسة .
أسئلة الدراسة .
حدود الدراسة .
تعريف المصطلحات .

تمهيد :

يلاحظ في العصر الحالي تسابق المجتمعات في كل المجالات سواء في مجال العلوم التطبيقية أو التربوية أو الاقتصادية بهدف تحقيق مزيداً من التقدم والرقي ، وفي المقابل تواجه الإنسان العديد من التحديات التي تعوق مسيرة التقدم وقد أشار عبدالسلام عبدالغفار في هذا الصدد إلى أن التقدم البشري وإنجازات العقل البشري أديا إلى جوانب لم تكن تمثل تحدياً وعلى الإنسان أن يواجهها بعقله ، ولقد ترتب على تقدم الإنسان حدوث اختلال في بعض التوازنات التي قد تعوق تقدمه (عبدالسلام عبدالغفار ، 1997 : 4 - 9) .

ومن أجل النهوض بركب الحضارة تسعى الأمم جاهدة إلى استثمار طاقاتها المتنوعة وثرواتها المحلية ، وعلى رأس هذه الثروات والطاقات تلك الثروة البشرية ، كما أن فئة المتفوقين عقلياً تمثل طاقة بشرية لها دورها الفاعل في تحمل المسئوليات ، لذا تسعى الأمم والبلدان جاهدة ، للكشف عن هؤلاء المتفوقين ومن ثم رعايتهم .

ويمثل الطلبة المتفوقين ثروة وطنية في غاية الأهمية ومن واجب المجتمع عدم تبديدها بالإهمال وانعدام الرعاية ، بل إن المجتمع مطالب باستثمار مواهب أبنائه حتى تسهم في رفاهية وتنمية وضمان أمته واستقراره ومستقبله . وقد أثبتت الدراسات أن حاجة هؤلاء الطلبة للرعاية والاهتمام لا تقل عن حاجة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم ، وأن الإخفاق في مساعدتهم لبلوغ أقصى طاقاتهم ربما يعتبر مأساة لهم وللمجتمع على حد سواء ، إن الاتفاق كبير بين المشتغلين بقضايا الإصلاح التربوي على عدم كفاية مناهج التعليم العام وأساليبه في الاستجابة لحاجات الطلبة المتفوقين الذين يتعلمون بسرعة أكثر ، ويستوعبون قدراً أكبر من المعلومات مقارنة مع الطلبة العاديين .

إن مناهج التعليم العام بطبيعتها من الناحيتين النظرية والعلمية جماعية التوجه نظراً لمحدودية الوقت المخصص لكل مادة دراسية ، وطول المنهاج المقرر ، وازدحام الطلبة في الصفوف الدراسية ، كما أن المعلم معني عادة بأغلبية الطلبة ، وهم الذين يقعون حول المتوسط ، وربما يجد وقتاً للاهتمام بالضعفاء بين الحين والآخر ، أما المتفوقون من الطلبة فلا حظ لهم سوى الاشتغال بمهمات روتينية ومسائل من نفس المستوى الذي يعطي للأغلبية في أحسن الأحوال ، وبالتالي يقعون فريسة الملل وفقدان الدافعية للاهتمام .

إن الطلبة المتفوقين ينتمون إلى مجتمع ذوي الاحتياجات الخاصة ومن حقهم أن يحصلوا على فرص تربوية متكافئة تنسجم مع قدراتهم واستعداداتهم ، انطلاقاً من نفس المنطلق الذي يستخدم لتبرير إدخال تعديلات على البرامج التربوية العامة لحل مشكلة الطلبة الذين يقعون في أدنى سلم القدرة العقلية ، إن التحدي الفعال لمشكلات مجتمعاتنا العربية الآتية والمستقبلية يحتم على كل المهتمين في مؤسساتنا التربوية أن يعملوا بكل الوسائل الممكنة لتهيئة المناخات الملائمة لأبنائنا المتفوقين كي يتعلموا بالسرعة التي يستطيعون وبالقدر الذي يستوعبون ، وإذا كانت الدول المتقدمة تراهن على أبنائها المتفوقين في صناعة مستقبلهم والحفاظ على تقدمها فإن دولتنا العربية لذلك أحوج.

ونظراً لطبيعة هذه الفئة وما تتميز به من خصائص عقلية وانفعالية فإنها تكون أكثر حساسية للمشكلات التي تعوق تقدمها فهي أكثر إدراكاً للمتغيرات ، ويشير تاريخ هذه الظاهرة إلى أن كثيراً من العلماء والمخترعين كانوا ضحية لوصف بعض المدرسين لهم أوصافاً تبتعد عن طبيعتهم .

ويرى عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ (1966 : 94 – 96) أن التعرف المبكر على الأطفال المتفوقين عقلياً ، يعتبر خطوة مهمة نحو تنمية طاقاتهم والاستفادة من إمكانياتهم ، وإذا لم يتعرف عليهم في وقت مناسب فإنه يصبح من العسير علينا مواجهة احتياجاتهم وقد يتعرضون لخبرات تسيء إلى الاستقلال الطبيعي لمواهبهم، فقد نضيع وقتهم داخل حجرة الدراسة من غير جدوى، ونجعلهم ينتظرون إلى أن يلحق بهم زملائهم ، وقد نطلب منهم القيام بتدريبات روتينية غير ضرورية أو نكبت حبهم للاستطلاع والسؤال عن كثير من الأمور المفيدة ، ولكن كيف يمكن التعرف في وقت مبكر على الأطفال المتفوقين ، لاشك أن الآباء لا يمكنهم التعرف بسهولة على طفلهم المتفوق لعدم وجود أسس كافية للمقارنة لديهم. فقد يشوه طموحهم ملاحظاتهم عن الطفل خاصة عندما يرتفع مستوى ما يتوقعونه منه . إلا أنهم قد يستطيعون تزويد المدرس المختص أو الأخصائي النفسي ببعض البيانات الخاصة بنشأة الطفل المبكر، مما قد تبين قدرته الفائقة.

وقد كانت بداية الاهتمام بالمتفوقين عقلياً بصورة علمية في النصف الأول من القرن العشرين المتمثلة في دراسة تيرمان (Lewis Terman. 1925) ، التتبعية لأكثر من ألف طفل تزيد نسب ذكائهم عن (140) كما يقاس باختيار (بينة) واستخدمت (ليتا هولنجورث) نسبة ذكاء (180) فأكثر في تحديد المتفوقين عقلياً . وقد تواصل الاهتمام بهذه الفئة فنجد على الصعيد العالمي أنشئت الجمعية الوطنية للأطفال الموهوبين والمتفوقين (National Association for Gifted Children) في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1952م وصدرت أول دورية متخصصة لرعاية الموهوبين في الولايات المتحدة ، أيضاً وهي مجلة الطفل الموهوب الربعية (Gifted Child Quarterly) تصدر كل ثلاثة أشهر عام 1956م كما أنشئت جمعية وطنية مشابهة في بريطانيا عام 1966م وفي فرنسا عام 1971م ، وعقد أول مؤتمر عالمي حول الأطفال الموهوبين والمتفوقين في مدينة لندن عام 1975م ، وشارك فيه نخبة من العلماء والباحثين المهتمين بهذه الفئة من الأطفال بالإضافة إلى مندوبين يمثلون (خمسين) دولة من بينها ثلاثة دول عربية هي : الكويت – العراق – سوريا – واشتملت أعمال المؤتمر على بحوث ومناقشات حول موضوعات متعددة كما شرح مندوبو بعض الدول تجارب بلادهم في مجال خدمة الأطفال الموهوبين والمتفوقين (Gibson & Channells, 1976) ويعد ذلك المؤتمر نقطة تحول مهمة في تطور الاهتمام بتربية المتفوقين ولاسيما أن المؤتمرات العالمية قد توالت منذ ذلك الوقت، فقد أصبحت تعقد كل سنتين في قارة ممثلة في دولة من دولها ، فقد عقدت هذه المؤتمرات في هونج كونج 1995 ، أمريكا 1997 ، استانبول 1999 ، برشلونة عام 2001 ، استراليا 2003 .

كما أنشئت الاتحادات ومن أبرزها الاتحادات العالمية برعاية المجلس العالمي للأطفال الموهوبين والمتفوقين وهي : الاتحاد الآسيوي والاتحاد الأوربي ، كما توالت إنشاء الجمعيات والمؤسسات الوطنية

المهنيـة المتخصصة وكان لها دور فاعل في رفع درجة الوعي المجتمعي العام لحاجات الموهوبين والمتفـوقين. وفي دعم البحوث وإصدار الدوريات والندوات وعقـد الدورات العلميـة للتأهيل وإعـداد المعلمـين والمشرفين للعمل في برامج تعليـم المتفوقين في أنحاء مختلفة من العالم . (فتحي جـروان ، 1998 : 22-23) . أيضاً هنالك مؤسسات وجمعيات ومؤتمرات علمية عربية أنشئت وعقدت بشأن هذه الفئة ومن أبرز هذه المؤسسات :

1 – مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين / الرياض .

2 – المجلس العربي للطفولة والتنمية / القاهرة .

3 – المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين / عمان .

4 – الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية / الكويت .

5 – المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم/ تونس .

6 – مؤسسة عبدالحميد شومان / عمان .

7 – مؤسسة نور الحسين / عمان .

8 – برنامج الموهوبين بجامعة الخليج العربي/ البحرين .

وبالرغم من قيام هذه المؤسسات في الوطن العربي من أجل الاهتمام بالتنمية البشرية إلا أننا نحـن في دول العالم الثالث وفي الوطن العربي لا يعوزنا فقط اكتشاف الأفراد المتفوقين وإنما العناية بهـم وتعلـيمهم التعليم اللائق الذي يتناسب مع طاقاتهم العالية ومواهبهم الخارقة . (عطوف يسين ، 1981 : 15) .

ولهذا ترى الباحثة أن موضوع الكشف عن المتفوقين عقلياً من الأمور التي تقع في نطـاق الاهتمـام المباشر لكل علماء النفس والمربين والمعلمين والآباء والقادة على حد سواء، حيث أن لهذه الفئة من الطاقـة البشرية إذا ما وجدت الرعاية والاهتمام تصبح قوة دافعة نحو تطوير المجتمع والنهوض به مستقبلاً .

وهذا ما حدا بالباحثة إلى معالجة موضوع المتفوقين عقلياً وكيفية الكشف عنهم.

مشكلة الدراسة:

مشكلة هذه الدراسة نبعت من إحساس قوي لمعالجة موقف إنساني في المقام الأول، فقـد جمعـت الظروف بين الباحثة وأسرة طالبة امتحنت من مرحلة الأساس للثانوي وحصلت على مجموع (249) درجة من (280) درجة ، وهو المجموع الكلي وقد كانت هذه الطالبة بالمقومات الظاهرة مثال للطالبـة المثاليـة المتفوقة ، وقد كان المجموع فاجعة لها ولأسرتها التي كان لها دور كبير في المجموع بصورته غـير المرضـية لطموح الطالبة ، وعندما تم التوزيع بالمدارس وزعت الطالبة في مدرسة غير نموذجية لأن مجموعها أقل مـن المجموع المحدد للقبول بالمدارس النموذجية وكانت الطامة الكبرى لها ولقد حاولت الباحثة مـساعدة هـذه الطالبة بأن ذهبت لوزارة التربية والتعليم وشرحت لهم مشكلتها والظروف التي مرت بها أيام الامتحانـات وهي أجدر بالمدرسة النموذجية من أخريات ساعدتهم ظروفهم الأسرية بالالتحاق بالمدارس النموذجية وأنه لابد من اللجوء إلى وسائل أخرى مساعدة في عملية اختيار الطلاب وترشيحهم للقبول بالمدارس النموذجية

بالإضافة إلى ذلك فإن واقع الحال في السودان يشير إلى الممارسات الصفية للمعلمين والمعلمات لا تزال جماعية التوجه وتعني بالطلبة الضعفاء أو الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، أما الطلاب المتفوقين فلا يجدون اهتماماً ، حيث يسود اعتقاد أن هؤلاء الطلبة لا يحتاجون لمساعدة وأنهم قادرون على التفوق اعتماداً على أنفسهم دون أي مساعدة أو رعاية خاصة من المعلمين أو يكتفي غالباً بإعطائهم أو منحهم شهادات تقديرية أو مكافآت كما أنه لا يوجد هناك أي برنامج كشف عن الطلاب المتفوقين في السودان .

ومن هنا تظهر المشكلة الحقيقية في عدم وجود نظام تشجيعي موضوعي للكشف عن المتفوقين عقلياً بالمدارس السودانية وإنما الأمر متروك لتقديرات المعلمين القائمة على درجات التلاميذ في اختبارات التحصيل الأكاديمي دون اللجوء إلى الكشف عن سمات أخرى للمتفوقين عقلياً بجانب التفوق التحصيلي.

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية الدراسة الحالية في جانب معالجة وهو التعرف على بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها .

تحول اهتمام كثير من الباحثين إلى مظاهر أخرى للتفوق إلى جانب الذكاء مثل القدرة التحصيلية ، وبعده بدأت تتعدد فئات المتفوقين عقلياً بتعدد مجالات تفوقهم وفقاً لأنماط تكوينهم العقلية ولم تعد ظاهرة التفوق العقلي هي التحصيل الدراسي فقط أو الذكاء (سامي الحميده ، 1997 : 312) ، مما حدا بالباحثة إلى السعي وراء تحديد سمات أخرى للمتفوقين عقلياً .

تأتي أهمية هذه الدراسة للكشف عن معايير أخرى لتصنيف الطلاب وتوزيعهم على المدارس النموذجية وغيرها نسبة لأن الطريقة التي تتم بها عملية تصنيف الطلاب في غاية الأهمية لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار ضارة وخطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه متفوق بينما يصنف آخر على أنه غير متفوق لأن تحصيله لم يؤهله للمستوى المطلوب.

إن المستجدات والمتغيرات الهائلة التي تشهدها البلاد والعالم من حولنا في شتى المجالات تضعنا أمام تحديات كبرى تحتم علينا إعطاء أولوية قصوى لاستثمار مواردنا البشرية التي تمتلك من عناصر الموهبة والإبداع والتفوق ما يمكنها من لعب أدوار قيادية في المستقبل (فتحي جروان ، سابق : 19) .

تكمن أهمية الدراسة النظرية في تعريف السمات الرئيسة للمتفوقين عقلياً والتطرق إلى أبرز المعايير والمحكات التي تساعد في الكشف عنهم .

أما الأهمية العملية فتظهر في أن نتائج الدراسة يمكن أن تسهم في الكشف عن المتفوقين بمعايير وأدوات علمية والتعرف عليهم مما يساعد التربويين في وضع الخطط والبرامج التربوية الخاصة التي تلائم حاجاتهم ومن ثم رعايتهم وفق أسس وطرائق علمية واختيار وتدريب المعلمين لذلك الغرض ، كما يعتبر التعرف على الطلاب ذوي القدرات والاستعدادات غير العادية لإلحاقهم ببرامج لرعاية قدراتهم ومواهبهم الخطوة الأولى والأساسية في أي برنامج لرعاية الطلاب المتفوقين عقلياً والدليل على ذلك عندما طلب من (29) خبيراً في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين ترتيب (12) قضية من قضايا المتفوقين حسب أهميتها

كانت قضية الكشف والتعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً هي القضية الأولى يليها اختيار وتدريب المعلمين ثم إعداد المنهج وبرنامج الرعاية (Cramer , 1991).

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الآتي :

1 – الكشف عن بعض سمات المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية .

2 – استخدام عدة معايير للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً .

3 – دراسة العلاقة بين بعض سمات المتفوقين عقلياً لتحديد الأهمية النسبية لهذه السمات .

أسئلة الدراسة :

1 – هل يمكن اعتبار التحصيل الأكاديمي معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء المعايير المستخدمة ؟

2 – هل يمكن اعتبار الذكاء معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة تقدير السمات السلوكية؟

3 – هل يمكن اعتبار القدرة على التفكير الابتكاري معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة تقدير السمات السلوكية؟

4 – ما أنسب المعايير للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً؟

5 – ما نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم في ضوء المعايير المستخدمة؟

6 – ما هي أكثر السمات أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية؟

حدود الدراسة :

قامت الباحثة بتحديد الدراسة ببعدين :

1 – البعد المكاني :

مجتمع وعينة الدراسة تشمل الطلاب بالمدارس النموذجية (بنين وبنات) من ولاية الخرطوم بمحافظا ا السبع واقتصرت على طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي والذين تتراوح أعمارهم بين (13 – 15) سنة .

2 – البعد الزماني :

تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة المدارس النموذجية المشمولة من مجتمع وعينة الدراسة للعام الدراسي (2003 – 2004م) .

تحديد المصطلحات :

لابد من تحديد المصطلحات الأساسية للبحث على النحو التالي :

1/ السمات :

يوضح صلاح الدين علام (2000 : 21) أن السمة مفهوم يستخدم لوصف سلوك الأفراد، وهي بهذا المعنى عبارة عن تجمع بين السلوك المترابط ، فالسمة بهذا المعنى ليست صفة منفردة وإنما هي مفهوم مجرد وتكوين فرضي غير ملموس ، وبالتالي لا يمكن قياسها قياساً مباشراً ، وتعتبر التعاريف التي أوضحها كمال دسوقي في معجمه المسمى بذخيرة العلوم النفسية (1990 : 152) أن السمة تعني "خاصية واحدة في التفكير أو المشاعر أو العقل موروثة كانت أم مكتسبة" ، وأنها تعني أيضاً "طراز تمييزي مستديم قليلاً أو كثيراً" ... وهي أيضاً تعني "طراز سلوك دائب ومتسق يتجلى في مدى شاسع من الملابسات" .

إجرائياً :

في هذه الدراسة يقصد بالسمات المعنية بالقياس (الذكاء – التفكير الابتكاري – السمات السلوكية – دافعية الإنجاز) وتقاس بالأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.

وفيما يلي تعرض الباحثة التعريف النظري والإجرائي لكل سمة :

أ/ الذكاء :

هو استراتيجيات تحقيق أهداف السلوك الذكي وتضم التكيف مع المحيط وتشكيله واختباره . (Sternberg, 1992) . وهو ذلك النمط من التفكير الذي يتطلب استخدام أكبر مقدار من المعلومات بهدف الوصول إلى حلول تقاربية ، سواء كانت هذه الحلول إنتاجية أم اختيارية وهو يدل على الإنسان الذي يمتلك عمليات عقلية معرفية عليا . (أبوحطب ، 1996) .

إجرائياً :

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق اختيار (رافن) للمصفوفات المتتابعة.

ب/ التفكير الابتكاري:

تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة في تنوع الإجابات المنتجة التي لا تحددها المعلومات المعطاة (Guilford , 1959) .

التفكير الابتكاري نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة ملحة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نتائج ونواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً ، ويتميز التفكير الابتكاري بالشمولية والتعقيد لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية واجتماعية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ، ويستخدم الباحثون تعبيرات متنوعة للتفكير الابتكاري استناداً على تعدد الظاهرة المراد قياسها . (جروان ، 1998) .

إجرائياً :

هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري (الصورة ب) للأشكال (Figural) .

ج/ السمات السلوكية :

مؤشرات وخصائص في سلوك الطالب يمكن للمدرس ملاحظتها وتقدير إمكانية وجود الموهبة على أساسها (Renzulli, 1976) .

إجرائياً :

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس قائمة تقدير السمات السلوكية.

د/ دافعية الإنجاز :

يعرف موراي Murray الدافع للإنجاز بأنه : "قدرة الفرد في التغلب على الصعوبات التي تواجهه و بيئه للقيام بالأعمال الصعبة بأصالة وقوة واقتدار وسرعة" (Murray 1987, 743) . كما ورد

في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (1994) هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق ـاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائق أو الانتهاء بسرعة من أداء الأعمال الصعبة على خير وجه . (عبدالمنعم الحفني ، 1994: 12) .

إجرائياً :

هي الدرجة التي يحصل عليها الطالب وفق مقياس الدافع للإنجاز . (Harimines) .

هـ / التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي مؤشراً وليس سمة وقد عرفه جابلين (1968) Chaplin بأنه مـستوى محدد من الإنجاز أو براعة في العمل المدرسي يقَوم من ِقبل المعلم أو الاختبارات المعنية . (البكس والـداهري ، 2000 : 174) .

إجرائياً :

يعرف التحصيل الدراسي في هذه الدراسة بأنه :

1 - مجموع الدرجات التراكمية للطالب في الامتحانات النهائية للصف الثامن في مرحلة الأسـاس للعام الدراسي (2003 – 2004) .

2 – الدرجة الكلية للطالب في جميع المواد الدراسية للمستوى الأول الثانوي والتي حصل عليها بناءاً على الاختبارات المدرسية التي يضعها المعلمون.

2- المعايير :

اصطلاحاً : يعرف بدوي (1986 : 15) المعيار بأنه "القاعدة التي تخلص من الخبرة والممارسة ، أو الدراسة التحليلية لتكون بمثابة الأساس للمقارنة أو المطابقة أو للقياس عليها وللحكم بمقتاضها على القـدرة أو الكمية أو القيمة أو المدى أو النوع" .

3 - الطالب المتفوق عقلياً :

عرفه عبدالعزيز الشخص (1990) بأنه الطالب الذي يتميز بالتحصيل الدراسي المرتفـع في مجـال الإنسانيات والعلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والرياضيات ، كما أنه يتميز بقدرات عقلية مع سمات نفسية معينة ترتبط بالتحصيل الدراسي المرتفع مع قدرة عالية على التفكير الابتكاري ، وهذا التعريف هو الـذي تبنته الباحثة في الدراسة الحالية.

إجرائياً :

هو كل من يظهر مستوى رفيعاً من الأداء في كل المقاييس المستخدمة في الدراسة مجتمعة أو منفردة بحيث يضعه أداؤه ضمن أفضل (5%) من أقرانه في ا تمع المدرسي أو مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه.

4 - المدرسة النموذجية:

هي مكان لتجمع الطلاب والطالبات الحاصلين على أعلى الدرجات في امتحانات مرحلة الأساس في حدود (45 : 50) طالباً بالفصل الواحد والحد الأدنى للقبول ا تحدده سعة المدرسة وتعطي الأولوية ـ ا في إكمال النقص من الأثاث والمعلمين. (المؤتمر القومي الثاني لسياسة التعليم بولاية الخرطوم 2002م) .

الفصل الثاني
الإطار النظري

❖ مقدمة : -
- الخلفية التاريخية .
- مفهوم التفوق العقلي.
- تصنيف تعريفات التفوق العقلي .

❖ السمات والمؤشرات الرئيسة للمتفوق عقلياً :
- الذكاء العام .
- السمات السلوكية .
- التفكير الابتكاري .
- دافعية الإنجاز .
- التحصيل الدراسي .

❖ خصائص المتفوقين عقلياً :
- الخصائص المعرفية .
- الخصائص الانفعالية .
- الخصائص الجسمية .
- الخصائص الحدسية .

❖ أساليب الكشف عن المتفوقين عقلياً :
- بالاعتماد على التقنيات غير الاختبارية.
- بالاعتماد على التقنيات الاختبارية والمقاييس .

❖ تربية المتفوقين عقلياً .

الخلفية التاريخية:

عبر التاريخ المكتوب ، وربما قبل ذلك أبدى الناس اهتماماً خاصاً بالأشخاص الذين يمتلكون قدرات عالية في ميدان أو آخر من ميادين النشاط الإنساني ، وبرز الاهتمام بالفروق الفردية منذ أقدم العصور على هذا الكوكب ، ففي حوالي عام (2200 ق. م) طور الصينيون نظاماً متقناً مـن الاختبـارات التنافـسية لاختيار الأشخاص المبرزين للمراكز الحكومية . وفي العصر اليوناني أكد أفلاطون (429 – 347 ق . م) في جمهوريته الفاضلة أهمية الفروق الفردية في القدرات العقلية وغيرها من السمات وكان له فيهـا نظريـة معروفة فقد ميز (الرجل الذهبي) ، الذي يتمتع بذكاء رفيع عن (الرجل الفضي) و (الفولاذي) و (النحاسي) ، وكان يرى أن من ينتمي إلى النوع الأول يجب أن يوجه لدراسة موضوعات في الفلسفة والعلوم ، ومـا وراء الطبيعة لأنّ هذه الموضوعات تتجاوز قدرات الأفراد من الفئات الأخرى الـذين ينبغـي تـوجيههم ليصبحوا جنوداً أو حرفيين (Vernon Adam & Venom, 1977) ، وكانت معظم الحضارات على مر العصور تعتني بأبنائها البارعين في مجالات الحكم والملاحة البحرية والكشوف الجغرافية والحـروب والألعاب الرياضية والآداب والفنون والاكتشافات العلمية وغير ذلك من الأعمال القيمة ، وسواء في الحاضر أم في الماضي فإن الأشخاص الذين يظهرون مستوى رفيعاً من الأداء في واحد أو أكثر من هـذه ا ـالات تدرج أسماؤهم باعتبارهم أكثر المواطنين جدارة بالتقدير والاحترام في خارج الحدود الإقليمية التي ينتمـون إليها، وربما اختصت حضارة ما في عصرها باهتمام أكبر بشكل أو أكثر من أشكال البراعة والتفوق تبعاً لما تفرضه متطلبا ا وظروفها.

من ذلك نجد أن اليونانيين القدماء عنوا بالخطابة وكرموا الخطباء بينما أشـاد الرومـان بالمهنـدس والجندي (Kirk & Gallagher, 1989) ، وكان العرب قبل الإسلام يحتفلون بمـيلاد الخطيـب احتفاءهم بمولد الشاعر وكلاهما كان يحتل في قبيلته مكان الصدارة ، وليس أقل من ذلك تقديرهم للفروسية والشجاعة في الحروب وقد يكون ذلك لتأثرهم باليونانيين والرومان أو لأن طبيعة حيا م فرضت ذلك .

للإسلام أسلوب متميز في التربية العقلية للفرد وتنمية التفكير لديه فهو يقوم على معالجـة الكـائن البشري معالجة شاملة لا تترك فيه شيئاً ولا تغفل عن شيء ، جسمه وعقله وروحه ، حياته المادية والمعنوية وكل نشاطه على الأرض .

وقد أسس علماء التربية المسلمون كثيراً من المبادئ والمفاهيم التعليمية المهمة واتجهـوا إلى مـسألة الفروق الفردية والاستعدادات للتعليم بين الأفراد وذلك انطلاقاً من أحاديث الرسول ρ التي تشير إلى ذلك ومنها قوله ρ : (نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن نخاطب الناس على قدر عقولهم) . (أحمد بن حنبل ، 1978 : 70) ، وقوله ρ : (الناس كمعادن الذهب والفضة خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا) . (الدرامي ، 1987) ، وقوله ρ : (نصر الله عبداً سمع مقالتي فوعاها ثم أداها إلى من يسمعها) . (عبـدالله الدرامي ، سابق : 9) .

الملاحظ أن هذه الأحاديث الشريفة توضح الفروق الفردية بين الأفراد في قدرا م العقلية ، وتتضمن إشارات تربوية عظيمة استوعبها العلماء السابقون وشرعوا في تصنيف ذوي القدرات الخاصة والتعرف على

سما م وأساليب تعليمهم ، ففي القرن السادس الهجري صنف ابن ظفر الصقلي (567هـ) كتابـاً أسمـاه "أنباء نجباء الأبناء" استعرض فيه طائفة من الأعلام الذين منحوا مؤهلات النجابة والسيادة منـذ صـغرهم حيث تحدث عن طفولتهم وصباهم ، ماذا كانوا يعملون ومتى كانوا يفكرون وماذا كانوا يقولون ، وعلـى رأس هؤلاء صفوة الخلق سيدنا محمد ρ . وعشرة من الصحابة وعدد من التابعين والعباد والشعراء وبعض ملوك فارس ، وبعده وبصورة أكثر تحديداً ألف عبدالرحمن بن الجوزي (597هـ) كتاباً أسماه "الأذكيـاء" بحث فيه موضوعات متعددة متعلقة بطبيعة الذكاء وعلاماته ، والفروق في الذكاء بين الناس ومظاهره عنـد الأنبياء والوزراء والخلفاء والقضاة والزهاد والشعراء وغيرهم.

كما كان لبعض أمراء وخلفاء الدولة الإسلامية اهتمام كبير بالعلم والعلماء فضموهم إلى قصورهم ، وأنشأوا لهم ا امع العلمية ، وأجزلوا لهم العطاء وشجعوهم على التأليف والترجمة ومن ا امع العلمية الـتي كان لها شأن عظيم في رعاية العلم والعلماء البارزين (بيت الحكمة) ببغداد في عهد الخليفة المأمون ومدرسة (نور الدين) بدمشق في عهد (محمود زنكي) (والأزهر الشريف) بالقاهرة في عهد المعز لدين الله الفاطمي و (بيت الحكمة التونسي) في عهد الأغالبة و (بيت الطلبة) بمراكش في عهد دولة الموحدين وقد بذلت جهود كبيرة في الدولة الإسلامية للكشف عن النابغين مثال ذلك : اكتشاف نبوغ (أبي حنيفة – الإمام النعمان بن ثابت) حيث لاحظ (الشعبي) قاضي (الكوفة) نبوغه فقال : (إنني أرى فيك يقظة وحركة) ووجهه إلى النظر في العلم ومجالسة العلماء ، ولذا أصبح الإمام (أبوحنيفة) من أبرز علماء الأمة الإسلامية وأصبح له مذهب فقهي تتبعه كثير من ا تمعات في وقتنا الحاضر.

وهكذا نلاحظ اختلاف المعايير التي استخدمت عبر العصور لتحديد الأشخاص الـذين اسـتحقوا التقدير والتكريم لبراعتهم في ميدان أو آخر من ميادين النشاط الإنساني.

وقبل ذلك بعدة قرون هناك من يعتقد أن الخطوات العظيمة التي اتخذها السلطان العثماني سـليمان القانوني (1459 – 1566) ، في مجال التربية الخاصة كانت من أهم العوامل التي ساعدت على النهوض السريع للإمبراطورية العثمانية في القرن السادس عشر ، حيث كان يرسل الوفود في أنحاء الإمبراطورية بحثـاً عن الشباب النا ين أو المتميزين الذين تبشـر إمكانا م بمـستقبل واعـد في مجـال التعلـيم والقـوة البدنيـة بغض النظر عن معتقدا م أو ديانا م، وكان يعطي رداء التقدير لكل من يـنجح في عمـل استثنائي كما يمنح الخريجين بعد إكمال تعليمهم بنجاح مراكز مرموقة في القوات المسلحة ، ودوائر الدولة، ومؤسسا م العلمية، والفنية (Reynold & Brich, 1977).

وبغض النظر عن المعايير القديمة التي استخدمت في تحديد الأشخاص المتفوقين الذين استحقوا التكريم فإن الشواهد كثيرة على المكانة المرموقة التي كان يحظى ا هؤلاء على مر العصور . وقد شهد مطلع القرن العشرين تزايداً في الاهتمام بذوي القدرات المرتفعة من الأفراد ورغم اختلاف المصطلحات التي استخدمت لوصف هؤلاء الأفراد من بلد إلى آخر إلا أن كثيراً من المتخصصين في التربية وعلم النفس تنبهوا إلى ضرورة إجراء البحوث والدراسات العلمية دف الوصول إلى أفضل الوسائل التي تساعد على اكتشافهم وكـذلك

محاولة إعداد البرامج التربوية الملائمة لرعايتهم وتنمية قدرا م بما يعود بالنفع على ا تمع وعلـى المتفـوقين أنفسهم.

تمهيد :

يختلف الباحثون في تعريف مفهوم الموهبة والذكاء والتفوق العقلي باختلاف الاتجاهات النظرية، والخبرات العملية التي ينطلقون منها ، وقد تطورت هذه المفاهيم مع مرور الزمن ولاسيما في النصف الثاني من القرن العشرين، نتيجة للتقدم الذي حدث في تقنية الحاسوب والعلوم التطبيقية والبيولوجية وكان له تأثيراً مباشراً على البحوث النفسية حول وظائف الدماغ وتركيبه والتي انتقل أثرها بوضوح إلى مجال علم النفس المعرفي وعلم النفس التربوي خاصة فيما يتعلق بمجتمع ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة الذي ينتمي إليه المتفوقون عقلياً .

وتجدر الإشارة إلى أن هناك باحثين يوحدون ما بين (موهبة) و (تفوق) ، ويعاملون المصطلحين باعتبارهما يشيران إلى معنى واحد يفيد التميز والتفوق في مجال من المجالات ، وإذا كان التفوق في مجال التحصيل والعلوم والرياضيات فهناك من يربطه بالموهبة بمعنى (Gift) ، ويربط التفوق في مجال الآداب والفنون بالموهبة بمعنى (Talent) (حنورة ، 2000 : 317) (Winner , 1996 : 3) .

كما يستطيع المتتبع للدراسات التي اهتمت بموضوع الموهبة والتفوق أن يدرك التباين الشديد في وجهات النظر حول تعريف كل منها وتحديد الملامح والعناصر المكونة لهما أو المؤثرة فيهما ، وقد استعرض (فتحي جروان ، 1999 : 77) رحلة المصطلحين (موهبة) و (تفوق) ، وانتهى من استعراضه لتلك الدراسات إلى أن هناك اختلافاً غير كبير حول طبيعة وخصائص المتغيرين وإن كان هذا الخلاف لم ينكر وجود استعدادات وراثية تخص الموهبة وعوامل شخصية وبيئية تساهم في بناء التفوق، وهذا ما أيده النموذج الذي اقترحه (جانيه) Gagné في عدة دراسات (1991 ، 1993، 1995) .

مفهوم التفوق العقلي:

من الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة (Giftedness) ، تعني قدرة استثنائية أو استعداداً فطرياً غير عادي لدى الفرد، بينما ترد كلمة التفوق (Talent) أما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة ، وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية .. (المعجم الوسيط ، 1985).

أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فإن الأمر يبدو أكثر تشعباً وتعقيداً ، وبرغم الإنجازات الضخمة التي قد تتبادر إلى الذهن عن ذكر الموهبة والتفوق إلا أن مراجعة شاملة لما كتب حول الموضوع للأغراض التطبيقية تكشف بوضوح عن عدم وجود تعريف عام متفق عليه أضف إلى ذلك الخلط وعدم الوضوح في استخدام ألفاظ مختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي في مجال من المجالات. (جروان ، 1998 :143) ، ولا فرق في ذلك بين الأكاديمي والرجل العادي فقد جرت العادة على استخدام ألفاظ مثل (متفوق) (مبدع) (موهوب) (ممتاز) (ذكي) بمعنى واحد أو بمعان غير واضحة (مجردة) ، وبالمثل تستخدم في الإنجليزية كلمات مثل (Creative –Gifted- Talented – Superior- Intelligent- High ability – Genuis - Prodigy) للدلالة على قدرة استثنائية في مجال

من المجـالات التي يقدرهـا المجتمع ، ويشير عبدالسلام عبدالغفار (1997 : 15) إلى أنّ العـالم كلـه يتحدث عن مفاهيم كثيرة ، العبقرية ، التميز، البراعة ، المتفوقين ، الفائقين الإبداع ، الموهبـة ، الابتكـار وجميعها تشير إلى أن هناك من الناس من يستطيع أن يصل إلى مستوى مميز يفوق المستويات التي وصل إليها الآخرون ، هذا الإنسان المتفوق ينبغي أن نراعي تربيته وأن نضع الأساليب التي تمكن المجتمع مـن حـسن استثمار هذه الطاقة.

كما كان يعتقد أن مصطلح التفوق أكثر شمولاً حيث يشمل كلاً من الموهبة والإبداع ولكن لـيس بالضرورة أن يتصف المتفوق بالإبداعية العالية أو الموهبة وأن مصطلح الموهبة (Giftedness) يركز على امتلاك بعض القدرات الخاصة بشكل متميز كالرسم والموسيقى ... الخ. (صالحة عيسان ، 1996: 85) . وهكذا تعددت المصطلحات والمفاهيم التي استخدمت في مجال التفوق العقلي وقد ظهرت هذه المصطلحات في فترات زمنية مختلفة اختفى بعضها سريعاً واختفى البعض الآخر تدريجياً بينما استمرت مصطلحات أخرى لفترات طويلة. وقد أشار عبدالسلام عبدالغفار (سابق : 22) إلى أن فريق الدارسين قد رأى أن بعض هذه المصطلحات أدق من بعضها في حين يرى آخرون أنها تشير إلى ذات المعنى ، إلا أنه في أواخر القرن العشرين استخدمت العديد من المصطلحات التي تعبر عن المتفوقين ، كما أجريت العديد من البحـوث علـى فئـة المتفوقين في المراحل التعليمية المختلفة ، ومن بين هـذه المـصطلحات الموهـوب (Gifted) ، المتفـوق (Talented) ، المبتكر (Creative) ، والعبقري (Genius) وغيرها من المصطلحات ، علماً بـأن كلاً من هذه المصطلحات استخدم في بحوث مختلفة حيث أصبح كل بحث منها يقوم بتعريف محـدد لهـذا المصطلح يتفق مع وظيفة البحث ووجهة نظر الباحث . (سناء سليمان ، 1993 : 53)

وقد أشار حامد الفقي (1993) إلى أن السبب في تعدد وتداخل المصطلحات هو تنوع المحكـات والمعايير التي استخدمت في تحديد المصطلحات ، وسوف تقوم الباحثة باستعراض مفهوم التفوق العقلـي في ضوء عدد من المعاني والمفاهيم.

1- التفوق بمعنى **العبقرية :**

اتفق تيرمان مع هولنجورث على استخدام مصطلح العبقرية مرادفاً للتفوق العقلي ورأيا أن الطفـل الذي يصل إلى مستوى ذكاء معين سوف ينمو عبقرياً، وحدد تيرمان معامل ذكاء الطفل بـ (140 نقطة) باستخدام مقياس (ستانفورد بينيه) بينما حددت هولنجورث مستوى ذكاء (180) نقطة فأكثر على نفس المقياس وذكرت أن هؤلاء الأطفال سيصلون في مستقبل أيامهم إلى مستوى القمة في دراسـاتهم الجامعيـة وسيحصلون على الجوائز العلمية والمنح الأكاديمية لإنجازاتهم القيمة وبذلك يدل مصطلح العبقريـة علـى مستوى معين من مستويات الذكاء كما يعني به قدرة الفرد على الإنتاج الجديد . عبدالـسلام عبـدالغفار (سابق : 26) ، كما يعتقد دين كيث سايمتين (1984)، أن مصطلح العبقرية يمثل التفوق حيث ينطوي تحت لوائه مصطلحين أخرين هما :-

الإبداع والقيادة ويركز على المستوى الرفيع من الإبداع والمستوى المرتفع فقط من القيادة والتي نطلق عليها اسم العبقرية أو التفوق . (صالحة عيسان ، سابق : 85) .

كما يعرف الشخص العبقري بأنه الشخص الذي يظهر نبوغاً عالياً جداً ويأتي بأعمال عبقريـة في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع. (كمال موسى ، 1981: 3).

وترى الباحثة أن مفهوم العبقرية يجب أن يشير إلى قدرة الفرد على التفوق العالي أو الخارق وعـدم استخدامه ليدل على مستوى معين من الذكاء.

2 – التفوق بمعنى التفوق الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي مرتفع من مؤشرات التفوق العقلي ففي بعض الدراسات الأجنبية اسـتخدم التفوق العقلي بحيث يتساوى مع التفوق الدراسي فقد عرف باسو Basso التفوق العقلي بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل. (فتحي الزيات ، 1980)، أما دير (1964) فيعرف المتفوق عقلياً : "بأنه من لديـه استعداد أكاديمي على مستوى مرتفع . (العزة ، 2000 : 42) .

ويعرف هافجيهرست (Havegherst 1960) المتفوقين عقلياً بأنهم الأفراد الذين اثبتوا تفوقاً في الأداء في أي مجال من المجالات المقبولة اجتماعياً كما عرفته الجمعية الوطنية لدراسة التربيـة 1958 بـأن المتفوق عقلياً هو من استطاع أن يحصل تحصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي ميدان من الميادين التي تقرها الجماعة.

تلاحظ الباحثة أن هذه التعاريف تنظر إلى التفوق العقلي من منظور مستوى الأداء الفعلي في مجالات التحصيل الدراسي أو المدرسي أو بمجالات أخرى تقدرها الجماعة .

3 – التفوق بمعنى الموهبة :

إن معظم الباحثين يستخدمون كلمتي موهبة وتفوق للدلالة على معنى واحـد، ومـن الـضروري لاستكمال بحث الموضوع أن نعرض المحاولات الفريدة التي استهدفت نموذج نظري مدروس للتمييـز بـين الموهبة والتفوق.

قدم الباحث الكندي فرانسوا جانييه (Gagné 1993) نموذجاً لأول مرة في مقالته المـشهورة في مجلة الطفل الموهوب الربعية (Gifted Child Quarterly) ، وتوصل الباحث بعد مراجعة لما كتب حول الموضوع إلى أن هناك من الشواهد والوقائع ما يبرر النموذج الذي طرحه للتفريق بين مفهوم الموهبـة ومفهوم التفوق .

ويتضمن النموذج ثلاثة عناصر رئيسة ينضوي تحت كل منها عدة مكونات وهي:

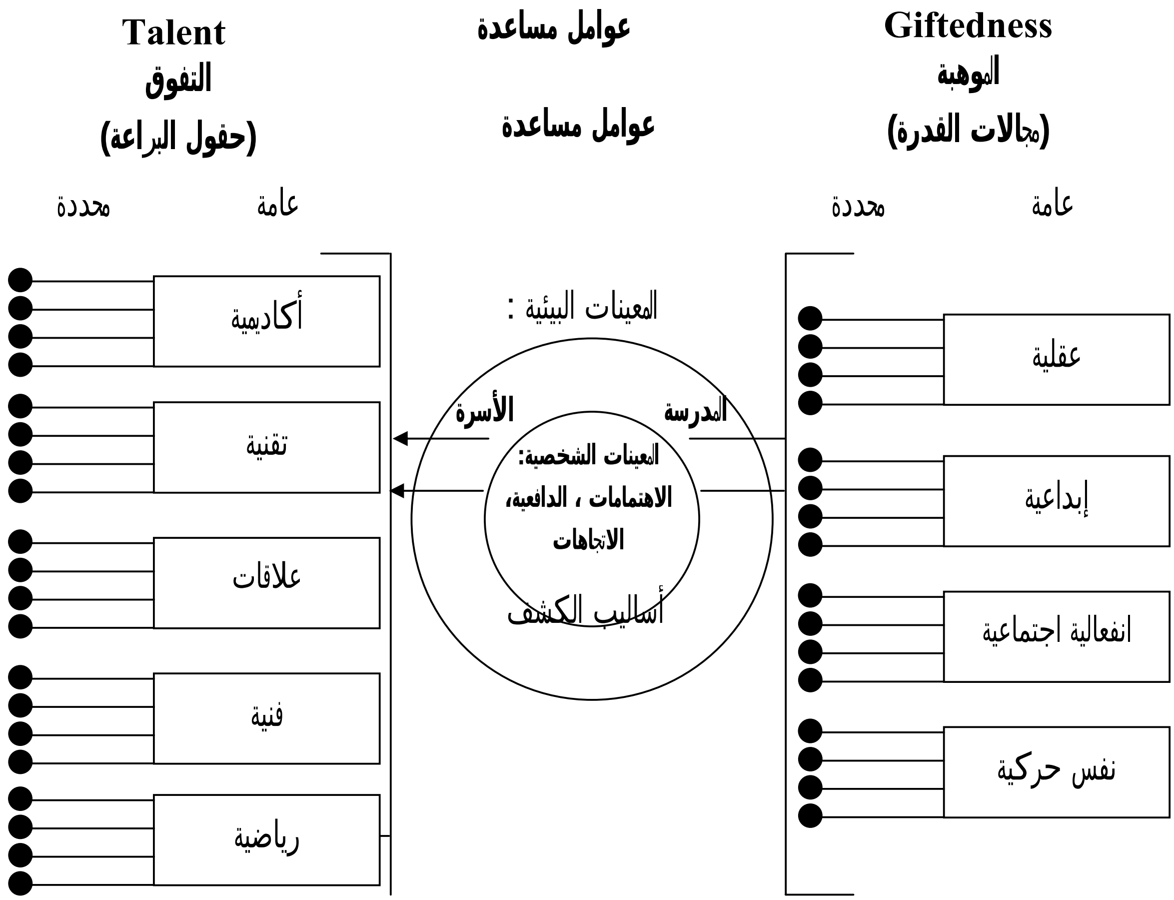
1- الموهبة ومجالات القدرة العامة و الخاصة التي تندرج تحتها .

2 - المعينات البيئية والشخصية .

3 - التفوق وحقوله العامة والخاصة . كما يظهر في الشكل رقم (1).

صنف جانيه الموهبة ضمن أربعة مجالات للاستعداد أو القدرة وهي : العقلية والإبداعية والانفعاليـة الاجتماعية والنفسحركية ، بينما يحصر حقول التفوق أو البراعة ضمن خمسة حقول : أكاديمية ، تقنيـة ، علاقات مع الآخرين، فنية ورياضية ، أما المعينات البيئية فتضم المدرسة والأسرة وطرائق الكشف المستخدمة ، بينما تضم المعينات الشخصية الميول والدافعية والاتجاهات وغيرها .

نموذج فرانسوا جانييه في التفريق بين الموهبة والتفوق



شكل رقم (1) نموذج فرانسوا جانييه في التمييز بين التفوق والموهبة عن

(جروان ، 1999 : 66) .

لقد لاحظ (جانييه) وجود سلوكات تلقائية أو طبيعية وسلوكات أخرى ناتجة عن تـدريب مـنظم تلعب البيئة فيه دوراً مهماً وأعطى أمثلة عديدة من هذه السلوكات التي يرتبط بعضها بالموهبة وبعضها الآخر بالتفوق وفرق (جانييه) بين المفهومين بصورة أكثر تفصيلاً فيما يلي :

1 – الموهبة تقابل القدرة من مستوى فوق المتوسط بينما يقابل التفوق الأداء (Performance) من مستوى فوق المتوسط .

2 – المكون الرئيسي للموهبة وراثي بينما المكون الرئيسي للتفوق بيئي .

3 – الموهبة طاقة كامنة (Potential) ونشاط أو عملية (Process) والتفوق ناتج لهذا النشاط أو تحقيق الطاقة .

4 – الموهبة تقاس باختيارات مقننة ، بينما يشاهد التفوق على أرض الواقع.

5 – التفوق ينطوي على وجود موهبة وليس العكس فالمتفوق لابد أن يكون موهوباً وليس كـل موهوب متفوق .

وتجدر الإشارة إلى نقطتين توصل إليهما (جانييه) في تحليله وعرضه لمكونات تصنيفه هما :

1 – أن الدافعية ليست من مكونات الموهبة أو التفوق كما ورد في تعريف (رينزولي) (1979) ، وهي عامل مساعد أو معين لترجمة الموهبة أو الاستعداد إلى براعة أو تفوق في مجال ما .

2 – الإبداعية : قدرة عامة مستقلة ضمن عدة مجالات للتفوق وليست من مكونات التفوق كمـا يرى (رينزولي) (1979) ، وعدد من الباحثين ، بل هي مجالات القدرة العامة الـتي يمكـن أن تظهـر إذا وجدت بيئة مناسبة على شكل أداء متميز في إحدى حقول التفوق الأكاديمية والمهنية والفنية .

أما بالنسبة للخلاف حول دور كل من العوامل الوراثية والبيئية فمن الواضح أن (جانييه) ، يتخـذ موقفاً وسطاً خلاصته أن كل سلوك يتضمن عنصراً وراثياً .

وقد حاول (جانييه) (1985) عند تفسيره للموهبة أن يميز بينها وبين التفوق العقلي حيـث ربـط الموهبة بالقدرات التي تنمو بشكل طبيعي غير مقصود والتي تطلق عليها الاستعدادات، في حين ربط التفوق بالقدرات التي تنموا بشكل مقصود ومنتظم أو المهارات التي تكون خبرة في مجال مـن مجـالات النـشاط الإنساني. وقد عرف (جانييه) (1985) الموهبة (Giftedness) بأنها قدرة فوق المتوسـط في مجـال أو أكثر من مجالات الاستعداد الإنساني وحدد مجالات الاستعداد بمجالات : الاستعداد العقلـي ، الاسـتعداد الأكاديمي ، الابتكاري ، الاستعداد الانفعالي والاجتماعي ، ومجالات أخرى للاستعداد.

بينما عرف التفوق (Talent) ، أنه أداء فوق المتوسط أداء متميز في مجال أو أكثر مـن مجـالات النشاط الإنساني ، وحدد مجالات التفوق على أنها : التفوق العقلي، التفوق الأكـاديمي ، التجـارة وإدارة الأعمال ، التفوق في القيادة ، التفوق العلمي، التفوق الفني، التفوق الرياضي ، ومجالات أخرى للتفوق .

كما ربط (جانييه) بين المفهومين حيث أوضح أن ظهور التفوق في مجال معين ينتج عن قدرة الفـرد على استغلاله واستعداداته النظرية في تحصيل المعلومات واتفاق المهارات التي تتعلق بهذا المجال في ظل بعـض العوامل أو المحفزات الأخرى .

وعن علاقة التفوق بالموهبة فقد أشار أريتي (Arieti 1976) إلى وجوب توفر بعض الخـصائص لدى الطفل حتى يمكن اعتباره موهوباً وهي التفوق الذي عبر عنه بالأداء المتميز أو الإنتاج وخاصة في مجال الفنون والإبداع ، كما يعبر عنه بالتفكير التباعدي أو التركيبي ووضع الأجزاء معاً لتكون الكـل متـضمناً تفكيراً أصيلاً ، والقابلية التي تتضمن إمكانية الاستفادة من التدريس والتي ترتبط بالسلوك الذكي . عـادل الأشول (1997 : 606) .

ويشير حسين الدريني (1997 : 101) إلى أننا عندما نتكلم عن المتفوقين فإننا نتعامل مع تكوينات فرضية ، والتكوين الفرضي يظهر في أداء الأفراد ، وعلى هذا الأساس لابد أن ينظر إلى التفوق والموهبة على أنها نوع من الأداء الذي يتميز بخاصتين:

1 – التفوق في أحد المجالات كالفن أو الآداب أو اللغة في أي ميدان ، إذن فهي ليست مرتبطة فقط في مجال الذكاء .

2 – السلوك ليس موقفياً الآن فقط ، فكلما تكرر السلوك كلما علمنا أن هناك شيئاً كامناً وراءه يؤدي إلى تكرار هذا السلوك .

ويعرف فليب فيرنون وآخرون (Vernon et al 1977) الطفل الموهوب أو المتفوق عقلياً بأنه من يتمتع بمستوى ممتاز أو خارق من حيث الذكاء العام، أو في مجال أو أكثر من المجالات الخاصة ، ويحددون (تسعة) مجالات يقع على المدرسة رعاية المتفوقين فيها وهي : الرياضيات ، العلوم ، الهندسة ، الفنون التعبيرية ، والتشكيلية، الموسيقى ، الدراما ، اللغات ، الرياضة ، والقيادة الاجتماعية .

ويعرف كل من هيوارد واورلانسكي (Heward. & Orlansky, 1980) ، الأطفال الموهوبين أنهم نوعية متميزة من الأطفال ويمتلكون قدرة على الأداء المرتفع في مجالات مختلفة كالمجال العقلي ومجال الابتكار ومجال التحصيل الأكاديمي ومجال الفنون ومجال القيادة الاجتماعية.

على الرغم من تعدد وتنوع تعريفات التفوق العقلي من حيث الأسس والآليات ، أو الخصائص والمظاهر إلا أن هذه التعريفات على تعددها وتباين أطرها ومحدداتها تعكس المعاني التالية :

1 – أن كلاً من الموهبة والتفوق العقلي يستخدمان بمفهوم واحد تقريباً وذلك للدلالة على ارتفاع مستوى أداء الفرد في مجال ما ، أو أكثر من المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية التي تحظى بالقبول والاستحسان الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق قد يرد في هذه الدراسة موهبة أو تفوق للدلالة على معنى واحد كما قد يرد لفظ موهوب أو متفوق عقلياً ويقصد بها نفس المعنى .

2 – التفوق العقلي هو تلك الموهبة الطبيعية النفسية المكونة من الإمكانيات والطاقات والقدرات غير العادية التي تتيح للفرد أن يتفاعل مع البيئة محققاً مستويات بارزة ومدهشة من الأداء العقلي والإنجاز الأكاديمي والابتكارية . الزيات (2002 : 148) ، هذا المفهوم هو الذي تسعى الباحثة إلى تأكيده والتحقق من صحته من خلال أهداف وأسئلة الدراسة .

ويلاحظ على هذا المفهوم الآتي :

1 – أن هناك اتساع في مفهوم التفوق العقلي بحيث لم يعد قاصراً على مجرد التحصيل في المجال الأكاديمي فقط بل أصبح هناك تأكيد على المفهوم في مجالات أخرى مثل القدرة الابتكارية .

2 – أن التفوق العقلي محكوم بطبيعة الفرد ، أو خصائصه التكوينية .

3 – أن بيئة الفرد هي التي تمثل المجال أو الوسط السلوكي الذي من خلاله يعبر التفوق عن نفسه وينمو ويزدهر .

4 – إن تحقيق مستويات عالية من الأداء العقلي والإنجاز الأكاديمي والابتكارية ترتبط تماماً بالتفاعل الوظيفي المستمر بين الخصائص التكوينية والظروف البيئية.

5 – أن هناك احتمال بوجود أطفال موهوبين لديهم الطاقة أو الاستعداد للتفوق غير أن هناك عوامل تحول دون استثمار هذه الطاقة وهذا الاستعداد وبالتالي لو أمكن التعرف على خصائص هذه الفئة من الأطفال فقد نتمكن بذلك من التغلب على تلك العوامل التي تقف حائلاً أمام الاستفادة من هذه الطاقات الكامنة .

وبالرغم من المحاولات الكثيرة التي جرت للتفريق بين الموهبة والتفوق إلا أن هنالك خلط بين المصطلحين لا زال موجوداً إلى يومنا ، ولمزيد من التوضيح تقوم الباحثة بعرض وتضيف تعريفات التفوق العقلي في ضوء عدد من المحددات .

تصنيف تعريفات التفوق العقلي:

ظهرت العديد من التعريفات التي توضح المقصود بالطفل المتفوق عقلياً، وقد ركزت بعض التعريفات على القدرة العقلية ، في حين ركز الآخر على التحصيل الأكاديمي المرتفع ، وركز بعضها على مظاهر الإبداع والخصائص أو السمات الشخصية والعقلية ، لذلك تجد الباحثة صعوبة في وضع تعريف للطفل المتفوق عقلياً وذلك بسبب تعدد المكونات (components) التي يتضمنها المصطلح ، هذا بالإضافة إلى صعوبة الإجابة على الأسئلة التالية . (جروان ، 1999 : 16) :

ما جوانب التفوق التي يظهرها الطفل المتفوق؟ هل في الذكاء العام والتي يعبر عنها بنسبة الذكاء أم التحصيل المرتفع أم في توفر سمات شخصية وعقلية معينة؟ أم هي في كل تلك المفاهيم؟

كيف تقاس مظاهر التفوق؟ هل تقاس بمقاييس الذكاء العامة أم بمقاييس الابتكار أم بمقاييس التحصيل الأكاديمي أم تقاس بمقياس السمات الشخصية والعقلية التي تميز المتفوقين من غيرهم؟

ما نسبة الذكاء التي تفصل بين الطفل المتفوق والطفل العادي؟ هل تعتمد نسبة ذكاء معينة في الفصل بينهما؟ .

ما المعايير التي تفصل بين كل منهما على مقاييس الابتكار أو التحصيل الأكاديمي أو السمات الشخصية؟

بالإضافة على ما تقدم تعتبر مشكلة التعريف من المشكلات التي تواجه البحث في هذا المجال؛ فهناك خلط في تحديد المقصود بالتفوق العقلي، ويرجع هذا الخلط كما ذكر إلى تعدد وتباين المحكات المستخدمة في تحديد المتفوقين عقلياً أو الكشف عنهم.

فقد تعددت المحكات لتشمل اختبارات الذكاء والتحصيل التي تعدها المدرسة ، واختبارات التفكير الابتكاري وسمات الشخصية وتقديرات المدرسين وتقديرات الآباء ومقاييس تقدير الخصائص السلوكية .

وسوف تقوم الباحثة باستعراض أهم التعريفات التي توضح المقصود بالمتفوق عقلياً .

أولاً : التعريفات السيكومترية / الكمية :

وهي التعريفات التي تعتمد أساساً كمياً بدلالة الذكاء أو التوزيع النسبي للقدرة العقلية حسب منحنى التوزيع الاعتدالي الطبيعي والذي يمكن ترجمته إلى مئينيات أو نسبة مئوية ، أو أعداد ، وعليه فالمتفوق هو من كانت نسبة ذكائه (130) فأكثر حسب مقياس (ستانفورد/ بينيه) . (جروان ، 1998 : 49) .

وهناك من يفضل التعريفات الكمية فيقسمها إلى التعريف المبني على أساس نسبة الذكاء وتعريف النسبة المئوية وباستخدام أسس كمية من نوع آخر تعرف قوانين الولايات المتحدة الأمريكية المختلفة المتفوق بطرق متفاوتة ، فولاية نورث كارولاينا تعرف المتفوق بأنه الطفل الذي يقع ضمن أعلى 10% من مجموعة الطلبة في مدارس المنطقة التعليمية على اختبارات الذكاء والتحصيل ومقاييس السمات السلوكية ، وفي ولاية كاليفورنيا يعد الطفل متفوقاً إذا كان ضمن أعلى 2% ، وفي ولاية كونيتكت أخذت نسبة 5% ، وفي ولاية جورجيا اعتمدت نسبة أعلى 3% وهكذا تتفاوت النسبة من مكان إلى آخر حتى في البلد الواحد . (Davis & Rimm 1989) بينما يشير الواقع أن كل منهما يعد تعريفاً كمياً يستند في الأصل إلى الافتراض بأن الخصائص النسبية تتوزع بين الأفراد بشكل سوي شأنها في ذلك شأن الخصائص البدنية .

إن التعريف التقليدي للتفوق هو تعريف سيكومتري إجرائي مبني على استخدام محك الذكاء المرتفع - كما تقيسه اختبارات الذكاء الفردية - للتعرف على الأطفال المتفوقين، وهكذا فعل (تيرمان) في دراسته المعروفة التي اتخذ منها نسبة الذكاء (140) درجة حداً فاصلاً للتفوق وسار على نهجه عدد من الباحثين والمربين في دراسات وبرامج كثيرة مع الفارق في نقطة القطع (cut of point) التي وضعوها كحد فاصل للتفريق بين المتفوق وغير المتفوق . (جراون ، 2001) .

هذا التعريف يتعرض لنقد شديد بالنظر إلى تقدم المعرفة في مجال البناء العقلي والتفكير الإبداعي الذي أظهر أن هذا الاتجاه ربما يكون مفرطاً في تبسيط مكونات القدرة العقلية ، وربما يقود اعتماد نسبة الذكاء بمفردها إلى أخطاء كثيرة يذهب ضحيتها عدد غير قليل من الأطفال المتفوقين عقلياً بالفعل، وقد اعتمدت الباحثة في التعريف الإجرائي للطالب المتفوق بأنه الذي يقع ضمن أعلى 5% من مجتمع المقارنة الذي ينتمي إليه .

ثانياً : تعريفات السمات السلوكية :

توصلت دراسات وبحوث كثيرة مثل دراسات تيرمان (1926) ، و هولنجورث (1942) إلى نتيجة مفادها أن الأطفال المتفوقين يظهرون أنماطاً من السلوك أو السمات التي تميزهم عن غيرهم ومن أبرز سمات المتفوقين حب الاستطلاع الزائد ، تنوع الميول وعمقها ، سرعة التعلم والاستيعاب ، الاستقلالية ، حب المخاطرة ، القيادية والمبادرة والمثابرة ، وقد رأى بعض الباحثين أن سمات كهذه تصلح كإطار مرجعي لتعريف التفوق والتعرف على المتفوقين ، ومن التعريفات التي وضعت على أساس السمات السلوكية تعريف (در Durr) ، الذي أورده الباحثان (رانيولدز وبيرش (Reynolds & Birch, 1977) ويشير هذا

التعريف إلى أن : الطفل المتفوق يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ، ومثابرة في المهمات العقلية الصعبة وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي وتنوع كبير في الميول".

وربما كانت المقاييس العشرة التي طورها (رينزولي) وآخرون 1976 من أبرز المقاييس السلوكية المستخدمة في التعرف على الطلبة المتفوقين في المجالات المختلفة بالإضافة للاختبارات العقلية المقننة ودرجات التحصيل المدرسي ، وقد شملت هذه المقاييس مجالات السمات التالية : التعلم ، الدافعية ، الإبداعية ، القيادية ، البراعة الفنية، الموسيقى ، المسرح ، دقة الاتصال ، التعبيرية في الاتصال والتخطيط .

ثالثاً : التعريفات المرتبطة بحاجات وقيم المجتمع :

تنطوي هذه التعريفات على استجابة واضحة لحاجات المجتمع وقيمه ، من دون اعتبار يذكر لحاجات الفرد نفسه ، ولما كانت حاجات المجتمع وقيمه السائدة خاضعة للتغيير من بلد لآخر ومن عصر لآخر تبعاً لنوع الأيدلوجية السياسية والاقتصادية والمعتقدات السائدة فإن هذه التعريفات ليست جامدة ، وتتأثر بمحددات الزمان والمكان، وبالتالي فإن المتفوق في مجتمع بدائي غير المتفوق في مجتمع متقدم تقنياً أو صناعياً ، وقد عبر نيولاند (Newland, 1976 : 41) ، عن هذا الاتجاه بصورة قاطعة بقوله: "إذا كان ما نسبته (س%) من مجموع القوى البشرية العاملة حالياً في الولايات المتحدة يمارسون أعمالاً من مستوى رفيع ، فإن المدارس مطالبة بإعداد هذه النسبة وعلى الأقل من المجتمع المدرسي للقيام بهذه الأعمال" .

إن نسبة الأطفال الذين يعتبرهم تعريف (نيولاند) بحاجة إلى برامج خاصة لا توفرها المدارس العادية لتقرر على ضوء حاجة المجتمع من الوظائف الرفيعة، وقد قدرت هذه النسبة في الولايات المتحدة الأمريكية لعام 1976 بأعلى (8%) من المجتمع المدرسي، ويعني ذلك أن نسب ذكاء هؤلاء الأطفال يجب أن لا تقل عن (120 – 125) ، ومع أن التعريف يتضمن أساساً كمياً لأغراض التطبيق ، إلا أنه استند قبل كل شيء إلى الحاجة الاجتماعية ، ولذلك لم يتم إلحاقه بالتعريفات السيكومترية وانضوى تحت عنوان منفصل ، وطبيعة الحال فإن هذه التسمية متغيرة تبعاً لتغير حاجات المجتمع، وقد ذكر تاننبوم (1983 Tannenbaum) أن هذه النسبة حددت عام 1970م لتشمل (5.3%) فقط من أطفال المدارس الذين يظهرون قدرات واعدة في مجالات عدة.

رابعاً : التعريفات التربوية المركبة:

ويقصد بها جميع التعريفات التي تتضمن إشارة واضحة للحاجة إلى مشروعات أو برامج تربوية متمايزة لتلبية احتياجات الأطفال المتفوقين في مجالات عدة ومن أمثلة هذه التعريفات :

أ/ يعتمد مكتب التربية الأمريكي تعريفاً توصلت إليه لجنة متخصصة عام 1971م وتم إقراره من قبل مجلس الشيوخ الأمريكي ، وقد تضمنت الصيغة الأساسية التي قدمها آنذاك مفوض التربية الأمريكي مارلاند (Marland, 1972) وتنص على : "الطفل المتفوق هو من قدم الدليل على تحصيله المرتفع أو امتلاكه الاستعداد لذلك في المجالات الآتية مجتمعة أو منفردة :

1- القدرة العقلية العامة .

2 – الاستعداد الأكاديمي الخاص .
3 – التفكير الإبداعي أو المنتج .
4 – القدرة القيادية .
5 – الفنون البصرية والأدائية .
6 – القدرة النفسحركية .

تلاحظ الباحثة أن الجوانب الثلاثة الأولى في هذا التعريف تنطبق على تعريف التفوق العقلي الـذي تبنته الباحثة في هذه الدراسة.

وقد تعـرض هذا التعريف لانتقـادات كثيرة مثل إضافته للقدرة النفسحركية التي تدخل ضمناً مع القدرة الفنية وتم تعديلـه في ضوء ذلك أكثر من مرة (Renzulli & Gallagher, 1979) ، وتشير الصيغة المعدلة لعام 1981 إلى أن : "الأطفال المتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلاً على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية الفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ، ويحتـاجون خـدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطوير الكامل لمثل هذه الاسـتعدادات أو القابليـات . (Clark, 1992) .

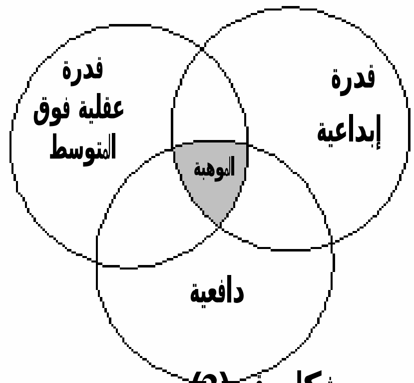
ونلاحظ في هذا التعديل أن القدرة النفسحركية التي وردت في الصيغة الأولى قد حذفت لتداخلها مع القدرة الفنية .

ب/ تعريف رينزولي Renzulli :

قدم رينزولي تعريفه المشهور للموهبة والتفوق على النحو التالي:

تتألف الموهبة والتفوق من تفاعل (تقاطع) ثلاثة مجموعات من السمات الإنسانية وهي قدرات عامة فوق المتوسط ، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات عالية من الإبداعية . الموهوبـون والمتفوقون هم أولئك الذين يمتلكون أو لديهم القدرة على تطوير هذه التركيبة من السمات واستخدامها في أي مجال قيم للأداء الإنساني، إن الأطفال الذين يبدون تفاعلاً أو الذين بمقـدورهم تطـوير تفاعـل بـين المجموعات الثلاث يتطلبون خدمات وفرصاً تربوية واسعة التنوع لا توفرها الـبرامج التعليميـة الدراجـة. (Renzulli 1979 : 28).

وقد عبر رينزولي عن مفهومه الثلاثي للموهبة أو التفوق بحلقات متداخلة كما تبدو في الشكل (2) ويمثل الجزء المظلل في الشكل التفوق أو الموهبة باعتبارهما محصلة للتفاعل بين المجموعات الثلاثة من السمات .



شكل رقم (2)

يوضح نموذج الحلقات الثلاث الذي يعبر عن تعريف رينزولي للموهبة والتفوق

تلاحظ في هذا التعريف الآتي :

1 – المساواة بين الموهوب (Gifted) و المتفوق (Talented) من حيث اشتراطه توافر نفس الخصائص أو السمات الثلاث لدى كل منها .

2 – عدم إشارته إلى مستوى الأداء المطلوب بصورة محددة بالنسبة لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق .

3 – تجاهله للأطفال المتفوقين عقلياً ذوي التحصيل المتدني وذلك مفهوم ضمنياً في اشتراطه الفاعلية لكل من المكونات الثلاثة للموهبة والتفوق بينما أثبتت الدراسات وجود أطفال متفوقين عقلياً في مختلف المستويات الدراسية ممن تدنى مستوى تحصيلهم المدرسي نتيجة نقصان دافعيتهم للتعلم . (Rimm 1986, Wlitmore 1980) .

وبرغم الانتقادات الموجهة إلى تعريف (رينزولي) إلا أنه قدم إضافات كثيرة من بينها : توسيع مفهوم الموهبة والتفوق – إبراز الدور الذي تلعبه الدافعية في مستوى الإنجاز وأهمية التفاعل بين القدرات العامة والإبداعية والدافعية بالنسبة لتخطيط البرامج الخاصة للمتفوقين ، كما أنه أكد على ضرورة النظر إلى الموهبة والتفوق كحالة تطورية نامية.

جـ / تعريف جالجار Gallagher :

من التعريفات التربوية المركبة للموهبة والتفوق التعريف الذي قدمه جالجار (1985 : Gallagher 10) "الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين ، أو الذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع ، ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي بهدف تمكنهم من تحقق فائدة لهم وللمجتمع معاً" .

إن القدرة على أداء رفيع المستوى كما يراه جالجار تضم الأطفال الذين يظهرون تحصيلاً مميزاً أو قدرة كامنة في أي مجال من المجالات الآتية :

1 – القدرة العقلية العامة .

2 – الاستعداد الأكاديمي الخاص.

3 – التفكير الإبداعي أو المنتج .

4 – الفنون البصرية والأدائية .

5 – القدرة النفسحركية .

إن دراسة التعريف التربوي الذي قدمه جالجار وتحليله يكشف عن الحقائق الآتية:

1 – هنالك خلط وعدم وضوح في استخدامه لتعبيري الموهبة (Giftedness) والتفوق (Talent) .

2 - يحدد جالجار مجالات الأداء ولم يشر بوضوح إلى طريقة قياس مستوى الأداء، كما أنه لم يشر إلى المستوى المطلوب في كل مجال ، واكتفى بالتأثير على دور المهنيين المؤهلين في الكشف عن الأطفال المتفوقين.

3 – يؤكد جالجار على حاجة الأطفال المتفوقين لبرامج تربوية خاصة بالإضافة إلى البرنامج المدرسي العادي.

4 – لا يتجاهل التعريف الأطفال المتفوقين عقلياً من ذوي التحصيل وذلك من خلال إشارته إليهم بالقول (أو لديهم قدرة محتملة أو كامنة) .

د- تعريف تاننبوم (Tannenbaum) :

قدم تاننبوم (1983) تعريفاً مركباً للموهبة والتفوق يأخذ في الاعتبار العوامل الاجتماعية أو البيئية ، بالإضافة إلى العوامل النفسية للفرد ، وينص تعريفه على أن : "الطفل الموهوب والمتفوق هو ذلك الطفل الذي يتوافر لديه الاستعداد أو الابتكارية ليصبح منتجاً للأفكار في مجالات الأنشطة كافة ، التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقياً وعقلياً وعاطفياً واجتماعياً ومادياً وجمالياً" .

ونشير إلى أن تعريف تاننبوم يحمل مضامين من بينها الحاجة إلى توسيع مفهوم الموهبة والتفوق ليأخذ بالاعتبار العوامل الخارجة عن حدود سمات الفرد نفسه.

إن المحك الأخير للموهبة والتفوق هو الأداء الذي يقابل بالاستحسان النافد وذلك أكثر التصاقاً بمرحلة الرشد .

ضرورة الاهتمام بالكشف عن الاستعدادات والقدرات ورعاية من لديهم طاقة كامنة في الوقت المناسب وفي المناخ المناسب داخل المدرسة وخارجها .

ضرورة الاهتمام بتوعية مناهج تعليم المتفوقين .

بالرغم من تنوع وتعدد تعريفات التفوق العقلي في ضوء عدد من المحددات تخلص الباحثة إلى أن التفوق العقلي أصبح يتحدد في مستوى أداء فعلي سواء في ا ال الأكاديمي بصفة عامة ، أو في مجالات خاصة تعبر عن المواهب ، وأن معايير التفوق ومجالاته متعددة ومتفاعلة ، بمعنى أن التفوق في مجال من

ا الات يتطلب بالضرورة قدراً معيناً من الذكاء، وسمات شخصية معينة ، وقدرات واستعدادات تلائم نوع النشاط الذي يقوم به الفرد ، وهذا ما سوف تقوم به الباحثة من شرح مفصل لأهم السمات والمؤشـرات الدالة على التفوق العقلي في ضوء التصنيفات الأربعة التي ورد ذكرها في تعريف التفوق العقلي.

أهم السمات والمؤشرات الدالة على التفوق العقلي:

لما كان مصطلح السمات من أهم مصطلحات هذه الدراسة فإن الباحثة ترى ضرورة تعريف أهـم السمات والمؤشرات التي يتسم ا المتفوقين عقلياً عن غيرهم من العاديين .

الخصائص الأساسية للسمات:

أوضح صلاح الدين علام (2000 : 220) أن كلاً من (كيلي وثورنديك وتانلي 1985) أشاروا إلى مجموعة من الخصائص الأساسية التي تيسر عمليات قياس السلوك الذي يستدل منه على السمة وفيما يلي هذه الخصائص:

أ/ يمكن تمثيل السمة بخط مستقيم متصل .

ب/ يمكن تدريج متصل للسمة بوحدات مناسبة .

ج/ يمكن تصور متصل السمة على أنه ميزان مناسب.

د/ تمثل السمة خاصية محددة يتباين فيها الأفراد .

هـ/ تتميز السمة بالثبات النسبي بمرور الزمن وباختلاف المواقف .

و/ تصف السمات أشكال الاتساق في السلوك أي الأسلوب الذي يتبناه الفرد عـادة في مواجهـة المواقف المتكررة ، بمعنى أن السمة تفسر كيف يسلك الناس.

السمات المعنية بالمقياس :

ظهرت السمات المعنية بالقياس في هذه الدراسة من خلال مشكلة وأسئلة الدراسة المطروحة والمتمثلة في ما هي أبرز السمات التي تميز المتفوقين عقلياً من العاديين ، وما هي أهم السمات التي تسهم في إحـداث التفوق العقلي.

وقد وقع اختيار الباحثة على السمات والمؤشرات الآتية والتي لها أهمية كبيرة في إحداث التفوق:

1 – القدرة العقلية العامة (الذكاء) .

2 – السمات السلوكية .

3 – التفكير الابتكاري .

4 – دافعية الإنجاز .

5 – التحصيل الدراسي .

وفيما يلي تعرض الباحثة هذه السمات والمؤشرات الدالة على التفوق بشيء من التفصيل:

1- القدرة العقلية العامة :

الذكاء كالموهبة والتفوق مفهوم مجرد لا يمكن إخضاعه للقياس المادي أو الملاحظة المباشرة ، وإنمـا يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في مواقف متنوعة ، كما أن الذكاء لـيس عمليـة عقلية أو معرفية في حد ذاته ، ولكن عبارة عن ائتلاف أو اتحاد اختياري لعدة عمليات عقلية دف التكيف الفعال مع المحيط ومن بين العناصر المهمة التي اشتملت عليها تعريفات الذكاء ، ومن أهم تعريفات الذكاء :

1 – تعريف بينية (Binet) :

الذكاء سلوك معقد التكوين متعدد المظاهر ، يفصح عن نفسه في أربع من القدرات العقلية هـي : الفهم والابتكار والنقد والقدرة على التوجيه الهادف للسلوك . (المعايطة والبوالين :2000 : 91) .

2 – تعريف وكسلر (Wechsler) :

هو القدرة العقلية للفرد على العمل في سبيل هدف ، وعلى التفكير ، والقدرة على التعامل بكفـاءة مع البيئة . (سابق : 98) .

3 – تعريف اسبيرمان (Spearman) :

يرى أن الذكاء قدرة عقلية عامة مسيطرة في جميع أشكال مقاييس القدرة العقليـة أو الـسلوكات الذكية ، يتفرع من هذه القدرة العامة عدد كبير من القدرات الخاصة أو العوامل الخاصة التي يختص كـل منها بمجال معين من مجالات النشاط العقلي. (Sternberg,1992) .

وقد تعددت تعاريف الذكاء حسب النظريات التدريسية إلا أ ا جميعاً مكونة من ثلاثة مفاهيم هي : (العزة ، 2000 : 12) :

1 – الذكاء صفة توجد عند الأفراد بدرجات مختلفة .

2 – الذكاء قدرة افتراضية عامة تظهر في مجالات متعددة من الحياة ، وتظهر من خلال سلوك الفرد الملاحظ وتقاس من خلال الظاهرة .

3 – الذكاء ليس قدرة مطلقة بل نسبية .

مفهوم الذكاء:

لم يهتم (الفرد بينية) بطبيعة تكوين مفهوم الذكاء فقد اهتم بالأسلوب التجريبي والقياس للذكاء إلا أن العديد من العلماء الذين جاءوا بعده كانوا يعتقدون أنّ الذكاء عبارة عن بناء متكامل أمثـال تيرمـان (Terman 1917) و سبيرمان (Spearman1927) ، وأن الذكاء يظهر من خلال مفهوم (العامل العام) ، أي العامل الذي يكون متأصلاً في الخاصية الأساسية للجهاز العصبي مثل الـسرعة ، المرونـة ، أو الحساسية ، وقد كان لهذا الاعتقاد أتباع كثيرين مثل ساندرا أسـكار (Sandra Askar, 1985) ، آرثر جنس (Arther Jaens, 1980) و هانز آيزنك (Hanz Eisnek, 1967) . وهذا المفهوم هو الذي تم اعتماده في الدراسة الحالية من خلال استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة في قياس الذكاء .

علاقة الذكاء بالتفوق العقلي:

تعرف باربرا كلارك (Barbara Clark 1992) الذكاء على أنه محصلة الأنـشطة الدماغيـة للفرد في ا الات المعرفية والانفعالية والحدسية (Intuitive) والبدنية الناجمة عن التفاعـل بـين الـنمط

(الوراثي – الجيني) وبين المحيط أو البيئة وهو بذلك محصلة تفاعل بين سمات موروثة وأخرى مكتسبة ويمكن تقويمه أو إعاقته اعتماداً على طبيعة هذا التفاعل . (جروان 1999)

أما التفوق العقلي فتعرفه كلارك على أنه مفهوم بيولوجي يعني ذكاء مرتفعاً ويشير إلى تطور متقدم ومتسارع لوظائف الدماغ وأنشطته بما في ذلك الحس البدني والعواطف والمعرفة والحدس ، إن التعبير عـن مثل هذا النشاط المتقدم والمتسارع يمكن أن يكون في صورة قدرات مرتفعة في ا الات المعرفية والإبداعيـة والاستعداد الأكاديمي والقيادية والفنون المرئية والأدائية ، وفي ضوء ذلك فإن المتفوق يحتـاج إلى خـدمات وبرامج وأنشطة غير متوافرة عادة في المدرسة التقليدية ، حتى يستطيع تنمية استعداداته بصورة وافية .

وعليه فإن التفوق كما ترى (كلارك) عملية دينامية تقوم على التفاعل بين القدرة الموروثة والمحيط ، وتحدد قوة التفاعل بمستوى تطور القدرة الذي يمكن أن يبلغه الفرد ... إن الشخصية المتفوقة شديدة الرسوخ في ظاهرتي الإبداع والذكاء بشكل خاص واختيار المرء ال سلوكي معين ، وكذلك كمية الإنجاز في هذا ا ال السلوكي يتحددان من خلال القدرات العقلية . (دين سايمنتن ، 1993 : 76) وعليه فـإن كـل المبدعين أذكياء وليس كل الأذكياء مبدعين ، والذكاء بالتالي يكون شرطاً ضرورياً لإفراز الناتج الإبـداعي الجيد والتفوق المستمر ، وقد أثبتت هذه النتيجة كثير من الدراسات مثـل دراسـتي (& Godwing Moron 1995) وسليم الشايب (1991) وقد رأى تيرمان (Terrman 1929) أن المتفوق عقلياً هو من يحصل على درجات في اختبار (استانفورد بينه) بحيث تضعه هذه الدرجات ضمن أفضل 1% مـن ا موعة التي ينتمي إليها . (عبدالسلام عبدالغفار ، 1997) .

وتؤيد هو لنجورت تيرمان في تحديده لمعامل ذكاء (130) كحد أدنى للتفـوق العقلـي . فتحـي الزيات (1989) ويذكر عزت راجح أن الطفل المتفوق عقلياً هو من تجاوز معامـل ذكائـه (135) أو (140) سامي الحميدة (1987 : 22) وقد صنف (دنلاب) المتفوقين عقلياً إلى ثلاثة مستويات على النحو التالي:

أ/ فئة الممتازين وهم من تراوح معاملات ذكائهم مـا بـين (120 – 125 – 135 – 135-140) إذا ما طبق عليهم مقياس (ستنانفورد بينه) .

ب/ فئة المتفوقين وهم ممن تتراوح معاملات ذكائهم (140 : 170) على نفس المقياس.

ج/ فئة المتفوقين إلى حد كبير (العباقرة) ويبلغ ذكائهم (170) أو يتعـدى ذلـك. (عبدالـسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ ، 1966) .

وأخيراً يمكن القول أنه بالرغم من التطور الهائل في أساليب البحث التجريبي ووسائله كماً وكيفـاً ، وبرغم الانتقادات الشديدة لنظرية الذكاء والموهبة التقليدية وطريقة قياسها ، إلا أن الدراسات المسحية لواقع برنامج تعليم المتفوقين تشير إلى أن اختبارات الذكاء التقليدية مثل (ستانفورد بينية) و (وكسلر) هي الأكثر استعمالاً في التعرف على الأطفال المتفوقين عقلياً كما تشير إلى أن الربط بين التفوق والذكاء لا يزال قويـاً

بل وسائداً في معظم البرامج بالإضافة إلى ذلك فهنالك عدد من السمات السلوكية التي تميز الشخص المتفوق عقلياً عن العادي كما يأتي .

2 - الخصائص السلوكية (السمات السلوكية) :

تعريفها : عبارة عن استعدادات أو مكونات أساسية ينبغي أن تكون متوفرة في الفرد بدرجة معقولة ليس أقل من المتوسط بالنسبة للجماعة التي ينتمي إليها من قبيل الذكاء المرتفع والطلاقة اللفظية والانفتاح على الخبرة والدافع للإنجاز والأصالة وهي مكونات توجد بدرجات متفاوتة لدى جميع الناس ، ولابد من العمل على اكتشافها بالأدوات والإجراءات المناسبة منذ وقت مبكر (عمر الستين) . (حنورة ، 2000 : 345) وذلك من أجل وضع البرامج المناسبة لتنميتها لتصبح قدرات ومهارات .

ويتميز الطلبة المتفوقين عقلياً بعدد من السمات التي وردت في الأدب التربوي كمؤشرات على الموهبة والتفوق مثل حب الاستطلاع والرغبة في المعرفة وسرعة التعلم والقدرة الإبداعية والتخيل والطلاقة اللفظية والمبادرة والمثابرة .

وقد رأى بعض الباحثين أمثال (رينزولي Renzulli et al 1976) أن سمات كهذه تصلح لإطار مرجعي لتعريف الموهبة والتفوق والتعرف على المتفوقين عقلياً وصمموا لذلك مقاييس وأدوات يمكن أن يستخدمها أولئك الذين يعرفون الطفل معرفة جيدة حتى يكون تقديرهم لدرجة وجود السمة لديه تقديراً موضوعياً وصادقاً إلى حد ما وربما كان المعلم بتعامله مباشرة مع الطلبة في مراحل الدراسة أكثر الناس دراية بهم وأقدرهم على تقييم سماتهم السلوكية وتحديدها .

ويلاحظ المتتبع لتطور حركة تعليم الطلبة المتفوقين منذ بداية العقد الثالث من القرن العشرين أن موضوع الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عقلياً كان ولا يزال على رأس قائمة الموضوعات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة، وقد تركزت دراسات وكتابات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع الخصائص السلوكية والحاجات المرتبطة بها لدراستها وفهمها .

وكانت دراسة لويس تيرمان 1925 الطويلة التتبعية لعينة تتكون من (1526) طفلاً تم اختيارهم من ولاية (كاليفورنيا) أول محاولة علمية جادة في هذا المجال، وقد صدر المجلد الأول من هذه الدراسة بعنوان (السمات العقلية البدنية لألف طفل موهوب، عام 1926م) ، وتضمن المجلد الثاني دراسة كاثرين كوكس (Cox, 1926) بعنوان (السمات العقلية المبكرة لثلاثمائة عبقري) ، أما ليتا هولنجورث (Hollingworth 1926) فقد كانت من أوائل الذين اهتموا بدراسة سمات وخصائص الطلبة المتفوقين في كتابيها (الأطفال الموهوبون ، والأطفال الذين نسبة ذكائهم أكثر من 180 درجة) .

ومن الطبيعي أن تتأثر الدراسات التي تناولت خصائص المتفوقين بالمشكلات والتطورات التي رافقت تحديد وتعريف مفاهيم الموهبة والتفوق والإبداع والذكاء ونتيجة لذلك فقد ميز بعض الباحثين بين خصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً وخصائص المبدعين . (جروان ، 2001) .

على أنه ينبغي الإشارة إلى أن الطلبة الذين تم اختيارهم على أساس نسبة الذكاء المرتفعة هم الأكثر شيوعاً وتمثيلاً في الدراسات التي تناولت خصائص المتفوقين وقد أشار إليها الباحثان جانسون،روبنسون (Janson – Robinson 1985) إلى أن متوسط نسبة الذكاء في عينات الدراسات التي راجعها كان يتراوح بين (132 و 150) وأن السجل الدراسي لأفراد هذه العينات كان جيداً ، وهنالك قليل من الدراسات التي تناولت خصائص أفراد يتمتعون باستعداد أكاديمي محدد كالقدرة الرياضية أو الإبداعية وأقل من ذلك تلك الدراسات التي اختير أفرادها بموجب محكات غير مقننة مثل دراسات بالدوين وريم وسيلفرمان (Baldwin 1989, Rimm 1991, Silvernman 1989) .

غير أن بعض الدراسات عالجت موضوع الخصائص والسمات السلوكية للمتفوقين من واقع مراجعة وتحليل السير الذاتية لعدد من العظماء والعباقرة الذين تركوا بصمات واضحة في سجل الحضارة الإنسانية في مجال العلوم والآداب والفنون والسياسة والحرب والفلسفة والاجتماع مثل دراسات (ماكينون ، وجاردنر Gardner 1993 , Machnon 1962) .. كما طورت مقاييس متنوعة لتقدير درجة توافر هذه السمات واشتملت مقاييس رينـزولي وجماعته على (95) من الخصائص السلوكية موزعة على المقاييس الفرعية التي شملت مجالات (التعلم – الدافعية – الإبداعية – القيادية – الفن – الموسيقى – المسرح – الدقة في الاتصال – التعبير والتخطيط) .

وتعود أهمية التعرف على الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عقلياً لسببين (جروان ، 1999 : 102) :

1 – اتفاق الباحثين والمربين في مجال تعليم الطلبة المتفوقين على ضرورة استخدام قوائم الخصائص السلوكية كأحد المحكات في التعرف والكشف عن هؤلاء الطلبة واختيارهم للبرامج التربوية الخاصة .

2 – وجود علاقة قوية بين الخصائص السلوكية والحاجات المترتبة عليها، وبين نوع البرامج التربوية والإرشادية الملائمة ذلك إن الوضع الأمثل لخدمة المتفوق هو ذلك الذي يوفر مطابقة بين عناصر القوة والضعف لديه ، وبين مكونات البرنامج التربوي المقدم له ، أو الذي يأخذ بالاعتبار حاجات هذا المتفوق في المجالات المختلفة.

نموذج من قوائم الخصائص السلوكية :

من أهم قوائم الخصائص السلوكية الكلاسيكية ما أورده الباحثان (تتل وبيكر Tettule Bicher 1983) في وصف المتفوق :

1 – محب للاستطلاع .

2 – مثابر في متابعة اهتماماته وتساؤلاته .

3 – مدرك لمحيطه ، واعٍ لما يدور حوله .

4 – ناقد لذاته وللآخرين .

5 – يتمتع بمستوى رفيع من حسن الدعابة ولاسيما اللفظية منها .

6 – حساس شديد التأثر بالتعلم على كافة المستويات .

7 – قيادي في مجالات متنوعة .

8 – ميال لعدم قبول الإجابات أو الأحكام أو التعبيرات السطحية .

9 – يفهم المبادئ والقوانين العامة بسهولة .

10 – غالباً ما يستجيب لمحيطه بوسائل وطرق غير تقليدية .

11 – يرى العلاقات بين أفكار تبدو متباعدة .

12 – يولد أفكاراً عديدة لمثير معين .

ويصنف الباحثان المذكوران هذه الخصائص في ثلاثة مجموعات :

أ/ خصائص شخصية من (1 – 3) .

ب/ خصائص تتعلق بالتعامل مع الآخرين من (4 – 5) .

جـ/ خصائص تتصل بمعالجة المعلومات من (8 – 12) .

وإذا شبهنا علاقة عقل الإنسان بالحاسوب الآلي الذي يشتمل على ثلاث وحدات رئيـسة ، هـي وحدة المدخلات الحسية ، ووحدة الاختزان ، ووحدة معالجة المعلومات، فإن الطلبة المتفوقين عقلياً يتميزون بأ م قادرون على استقبال معلومات أكثر مما يدور في محيطهم واختزان كم أكبر مـن هـذه المعلومـات واستخدام أساليب عديدة ومتنوعة في معالجة المعلومات المتوافرة لديهم ، بالإضافة إلى الـذكاء والـسمات السلوكية كما تقدم هنالك سمة تبرز أهميتها في تحديد المتفوقين عقلياً وهي:

3 – التفكير الابتكاري **(Creative thinking)** :

تعريفه : التفكير الابتكاري نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة سابقاً . ويتميز التفكير الابتكاري بالشمولية والتعقيد لأنه ينطـوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة ، ويستخدم البـاحثون تعـبيرات متنوعة تقابل مفهوم التفكير الابتكاري وتلخيصه من الناحية الإجرائية مثل التفكير المنتج Productive thinking أو التفكير المتباعد Divergent thinking والتفكير الجانبي lateral thinking . (جروان ، 1998 : 96) .

وعرفه جيلفورد (Guilford 1959) "بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة في تنوع الإجابات المنتجة والتي لا تحددها المعلومات المعطاة" .

كما عرفه تورانس (Torrance 1963) "عملية إدراك الثغـرات والاخـتلال في المعلومـات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقـف وفيما لدى الفرد من معلومات ووضع الفروض حولها واختبار صحة هذه الفروض والربط بين الناتج وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض".

وفي ضوء هذه التعريفات يتضح أن التفكير الابتكاري تفكير منطلق يتضمن إنتاج شـيء جديـد والخروج عن المألوف والانفتاح للخبرة .

إن مراجعة لأكثر اختبارات الإبداع الأكثر شيوعاً هي اختبارات تورانس (Torrance 1960) واختبارات جليفورد (Guilford 1967) تشير إلى أهم مهارات التفكير الابتكاري أو قدرته التي حاول الباحثان قياسها هي :

أولاً : الطلاقة : وتعني القدرة على توليد عدد كبير مـن البـدائل أو المترادفـات أو الأفكـار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها، وقد تم عدة أنـواع للطلاقة عن طريق التحليل العاملي ، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع . (جروان ، سابق : 97) .

أ/ الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات .

ب/ طلاقة المعاني أو الطلاقة الفكرية .

ج/ طلاقة الأشكال وهي القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتعقيدات.

ثانياً : المرونة : وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليس من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغيير المثير أو متطلبات الموقف . ويلاحظ هنا أن الاهتمام ينصب علـى تنـوع الأفكار أو الاستجابات بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع .

ثالثاً : الأصالة : الأصالة هي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع والتفكير الإبداعي ، والأصالة هنـا بمعنى الجودة والتفرد . الأصالة ليست صفة مطلقة ولكنها محددة في إطار الخبرة الذاتية للفرد .

رابعاً : الإفاضة : وتعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة بفكرة أو حـل مـشكلة أو لوحة من شأ ا أن تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها .

تحديد التفوق في ضوء التفكير الابتكاري :

يعتبر التفكير الابتكاري كأحد مكونات الجانب المعرفي – أحد السمات الرئيسة المميـزة للطـلاب المتفوقين ولقد أصبح التفكير الابتكاري أحد أهم الأهداف التربوية التي تسعى ا تمعـات الإنـسانية إلى تحقيقها ومع نمو نظريات تكوين العقل بـرزت مـسألة القـدرات الـتي تنتمـي إلى الـتفكير المنطلـق (Divergent Thinking) كمحك للتعرف على المتفوق عقلياً الذين تتوافر لديهم هذه القـدرات ، وكأ ا عامل مستقل عن الذكاء .

وهناك فريق من العلماء يرى أن الذكاء هو العامل العقلي الأساسي المسئول عن الإبداع ، بينما يرى فريق آخر أن القدرات العقلية المرتبطة بالإبداع تختلف عن تلك التي تربط بالذكاء . (عبد السلام عبدالغفار ، سابق : 140) . وكان (جيلفورد) من بين الفريق الثاني الذي أثبت أن القدرات الإبداعية تنتمي إلى نمط التفكير الذي يسمى بالتفكير التباعدي والذي يختلف عن (التفكير التقاربي) الذي ينتمي إليه الذكاء ، والذي جاءت نتائج أبحاثه تؤكد أن العلاقة بين النمطين منخفضة .

إلا أن العلماء قد واصلوا جهودهم في بحث العلاقة بين الإبداع والذكاء ، حتى استطاع كثير منـهم أن يثبتوا أن العلاقة بين القدرتين علاقة مثلثة بمعنى أن أصحاب القدرات الإبداعية المرتفعة يتمتعون دائمـاً بنسبة ذكاء أعلى من المتوسط على الأقل، لكن أصحاب الذكاء المرتفع قد يتمتعون بقدرات ابتكارية مرتفعة ، وأن أصحاب القدرات الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المرتفـع أو مـن ذوي الـذكاء المنخفض، أما أصحاب الذكاء المنخفض فيندر أن يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة. (فـؤاد أبوحطـب ، 1987 : 222 – 224) وواصـل جـودوين ومـوران (Godwin – Moran) في دراسـتهما (1995) أن كل المبدعين أذكياء ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين ، ويقـول (Torrance 1962) : أننا إذا اخترنا المتفوقين على أساس الذكاء نكون قد استبعدنا (70%) من المبتكرين بينما إذا أخذناهم على أساس محك الابتكار فإننا قد لا نكون تركنا ذكياً واحداً .

ويشير لوسيتو (1963) إلى أن جهوداً كثيرة قد بذلت من أجل تحسين اختبارات التفكير الابتكاري حتى يمكن استخدامها بصورة نظامية مثل اختبارات الذكاء للكشف عن الطلاب المتفوقين ، ومما يجد ذكره أن الثقة في نتائج هذه الاختبارات ما زالت محدودة ، لذلك فإن هنالك تدابير أخرى مكملة ، اسـتخدمت كوسائل مفيدة في تحديد المتفوقين عقلياً منها ملاحظات المعلمين ، وملاحظات الآباء إلا أن النسب المئويـة لديهم وفاعليتهم في التعرف على المتفوقين عقلياً لم تتجاوز (50%) ، ولقد تداركت الباحثة في البحـث الحالي هذه المشكلة بأن أعدت للمعلمين دليلاً يساعدهم في التعرف على الطلبة المتفوقين عقلياً .

وأخيراً من ضمن السمات المرتبطة بالتفوق العقلي دافعية الإنجاز .

4 – دافعية الإنجاز :

مفهوم الدافعية للإنجاز:

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية ، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك ، بل ويمكن اعتبارها أحد منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر . (قشقوش ، منصور ، 1979 : 21) والدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد ، ويحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الإنجاز والتفوق في مواقف النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة ، فضلاً عن كونه الأداء الذي تحته الرغبة في النجاح . (أحمد عبدالخالق ، 1992 : 169) .

وفي هذا الصدد يشير موراي (Murray 1988) إلى أن دافعية الإنجاز تسهل عملية التعلم ذلـك لأن أصحاب الدافع القوي يتعلمون الاستجابات الصحيحة بصورة أسرع وأحسن ، بالمقارنـة مـع ذوي الدافع المنخفض للإنجاز ولكنه مع ذلك لا يمكن الحكم بأن الأفراد من أصحاب الدافع القوي للإنجاز يكون أداؤهم أفضل بطريقة تلقائية في كل الأعمال ، فإ م قد لا يتفقون في الأعمال الروتينية التي لا تنطوي على شيء من التحدي ولذلك كان من اللازم أن يستثار الدافع للإنجاز عندهم . أحمد سلامة (1988 : 195) ، و الجدير بالذكر أن الدافعية للإنجاز تختلف من تلميذ إلى آخر ، حيث أن جوانب معينة مـن شخـصية

الإنسان تتكون نتيجة خواص النظام الاجتماعي، وعندما يتكون النظام الأول (الأسرة) ، قد تنشئ الأفـراد بدافعية قوية للإنجاز أو النجاح. وقد تكون بكيفية أخرى بحيث تنشئ أطفالها بحاجة أضعف إلى الإنجـاز . الشناوي (1989 : 2) .

تعريف الدافعية للإنجاز:

معنى الإنجاز لغوياً هو القضاء : حيث جاءت في معجم اللغة العربية (نجزا – ونجز الحاجة : قـضاها) أحمد رضا (1960 : 405) ، وجاء في مختار الصحاح للرازي، نجز حاجته : قضاها . (الرازي ، 1977 : 246) .

أول من استخدم مصطلح الحاجة إلى الإنجاز هنري موراي (Murray) في كتابه (استكشافات في الشخصية) والذي نشره في سنة 1930 ، إلا أن الدراسات المنظمة في هذا المجال ، قد ارتبطت بالإسهامات الكثيرة التي حمل لواءها ماكيلاند (Mcclelland) واتكنسون (Atkinson) ومدرستهما. (إبـراهيم قشقوش،سابق : 34).

ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي (1994) تعريف الدافع للإنجاز كما يلي:

هو الحافز للسعي إلى النجاح أو تحقيق غاية مرغوبة أو الدافع للتغلب على العوائـق أو الانتهـاء بسرعة من أداء الأعمـال الصعبة على خير وجه. الحفني (1994 : 12) .

ويرى (اتكنسون) أنه (استعداد الفرد أو ميله ، أو اهتمامه بالاجتهاد والتنافس في أداء عمـل غـير روتيني أو غير مألوف ، أو بلوغ هدف إنجازي بعيد المدى وفقاً لمستوى محدد للامتياز أو الجودة . (حـسن علي حسن ، 1998 : 58) .

ويرى (ماكيلاند) أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبياً في الشخصية يحدد مدى سعي الفـرد، ومثابرته في سبيل تحقيق،أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الرضاء وذلك في المواقف التي تتـضمن تقيـيم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز . (محمد المرسـي إسماعيـل ، 1989 : 442) . ويـرى فـاروق عبدالفتاح (1981) أن الدافع للإنجاز يقصد به الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي نشط ، ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي لدى الأطفال .

وجاء في تعريف جابر عبدالحميد وآخرون (1985) بأنها حاجة يشعر بها الفرد من داخله وتحثه إلى التنافس وفق مستوى داخلي للامتياز ويميل هذا النوع من الدافعية إلى أن تنمو في الطفولة وترتبط بالتدريب المبكر على الاستغلال الذي تمارسه الأم مع طفلها في جو من التقبل والدفء . (جابر عبدالحميد ، 1985 : 53) .

وجاء في تعريف فتحي الزيات (1996) : بأنها الحاجة إلى الإنجاز الفردي الذي يظهر في الـسيطرة على البيئة الطبيعية والاجتماعية وحسن معالجتها والتعامل معها وتنظيمها وتـذليل العقبـات والاحتفـاظ بمستويات عالية من الإنجاز التحصيلي القائم على العمل وبذل الجهد والتنافس من أجل الوصول لمـستوى الأداء إلى درجة الامتياز. (الزيات ، 1996 : 471) .

وتلاحظ الباحثة من التعريفات السابقة الآتي :

- إن رغبة الفرد بلوغ الامتياز أو تحقيق النجاح تعد قاسماً مشتركاً بين هـذه التعريفـات ، بينمـا يلاحظ أن بعضها أضاف المنافسة مع الآخرين .

- تجمع هذه التعريفات على أن مفهوم الدافعية للإنجاز تشير إلى حالات شـعورية داخليـة، وإلى عمليات تحقق السلوك وتوجهه وتبقى عليه.

وأنه على الرغم من استحالة ملاحظة الدافعية للإنجاز على نحو مباشر إلا أ ا تشكل مفهوماً أساسياً من مفاهيم علم النفس التربوي ، وهذا ما حدا بالباحثة إلى جعل دافعية الإنجاز متغيراً من متغيرات البحث ؛ لأهميتها في الجانب التربوي على وجه العموم، وفي مجال التفوق العقلي على وجه الخصوص.

على الرغم من أن دور الدافعية في التعلم لا يقل عن دور كل من الذكاء والقدرات العقليـة وإن لم يكن أكثر ، إلا أن الاهتمام بذلك الدور بدأ حديثاً ، وكان موجهاً إلى بحث دراسة دور الدافعية في التعلم الأساسي ويبدو أن هناك اتجاهاً متزايداً للبحث في هذا ا ال وبصفة خاصة دافعية الإنجاز. (الزيات ، سابق : 449) .

ولدافع الإنجاز أهمية كبيرة في نمو ا تمعات وتطورها ولقد دعا (ماكليلاند) إلى الربط بـين تـأثير الدافعية على مستوى الفرد وتأثيرها على مستوى ا تمع ، أي أن هناك علاقة متبادلة في رأيه بين مـستوى دافعية الإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي في مجتمع من ا تمعات .

والدافعية للإنجاز دافع يتولد لدى الفرد، ويحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق ، إنه النضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، فضلاً عن كونه الأداء الذي تحثه الرغبة في النجاح ويتضمن الدافع للإنجاز أنماطاً وأنواعاً متباينة من السلوك ويتدخل فيه عنـصر التحـدي .(أحمـد عبدالخالق،1992: 17).

ولدافع الإنجاز أهمية كبيرة في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والتحـصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي بصفة خاصة.

وترى الباحثة أن قدرة الطالب على التعلم والتفوق في التحصيل مرتبطة إلى حد كبير بـ عته الدافعـة للإنجاز ، ولما كانت هذه الـ عة مكتسبة أساساً، فمن الممكن أن تعمل الأسر على تنمية هذه الـ عة لـدى الطفل منذ الصغر ثم تكمل المدرسة تنمية هذه الـ عة لخلق روح التنافس الحر بين الطلاب، تدفعهم إلى مزيد من الجهد والمثابرة .

أبعاد الدافع للإنجاز:

توصلت الدراسات الحديثة إلى أن الدافع للإنجاز ليس آحادي البعد ، وإنما هو مكون متعدد الأبعاد ، ولم يعتمد عليه في ذلك نظريات خاصة ا وإنما اعتمدت على تحليل عدد من الدراسات واستخراج مبررات دافعية الإنجاز من المقاييس التي استخدمت في تلك الدراسات .

توصلت سوزان جابر 1993 إلى أن الدافع للإنجاز يتكون من الأبعاد التالية: (التحمل ، المثـابرة ، المشاركة الاجتماعية ، السيطرة ، المعايير الاجتماعية، الاستقلال)، وتوصلت إلى أن هذه المعايير تنتظم مـن خلال سبعة (7) من العوامل لدى عينة من طلاب الجامعة وهي : (التطلع إلى النجاح ، التفوق عن طريـق بذل الجهد والمثابرة ، والقدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيها ، الاستقلالية، الانتماء إلى الجماعة ، مسايرة الجماعة والسعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الآخرين)، وتسعى الباحثة في البحث الحالي على التوصل إلى هذه الأبعاد عن طريق التحليل العاملي لدى عينة الدراسة الحالية . (طرب مفضي ، 1998 : 94).

اكتساب الدافع للإنجاز :

ينشأ دافع الإنجاز من حاجات مثل السعي وراء التفوق وتحقيق الأهداف السامية أو النجاح في المهام الصعبة . ويذكر دافيداف ليندال (1992 : 464) ، أن هذا الدافع لـيس ضـرورياً بدرجـة واضـحة لاستمرار الحياة ، وليس ثمة أصول فسيولوجية واضحة لدى الإنسان ، فإذا انصب اهتمام الفـرد بإشـباع إمكانياته وقدراته فإن دافع الإنجاز قد يصنف على أنه دافع للنمو ، ولكن إذا كان الاهتمام مركـزاً علـى المنافسة بين الأفراد فيمكن اعتبار دافع الإنجاز في هذه الحالة دافعاً اجتماعياً ، وقد أشارت ماريون وونتريوم (Marion Winteriom) ، أن الحاجة إلى الإنجاز تبدأ من سن الطفولة المبكرة وتكون أكثـر قـوة وتكراراً في الأسر التي تشجع أطفالها على الاستقلال في سن مبكرة. (موراي ، 1988 : 157) .

ويجب على الآباء وضع توقعات واقعية لا تقلل من قدرة الأطفال على الإنجـاز وعـدم المبالغـة في قدرات هؤلاء الأطفال على الإنجاز ، حيث يعتبر ذلك أمراً ضرورياً لتجنب الآثار والعواقب السلبية لكل من ارتفاع مستوى الطموح عن القدرة الحقيقية مما يؤدي إلى الإحساس بالفشل الدائم.

ويمكن أن نخلص إلى أن الدافع للإنجاز متعلماً وأن أهم مرحلة تبنى فيها أساسيات التعلم والتي يقـام عليها البناء هي مرحلة الطفولة المبكرة وأن أهم الشخصيات التي يتفاعل معها الطفل في هذه المرحلـة هـم الوالدان ، لذلك يمكن الإشارة إلى الأثر العظيم الذي تتركه أساليب التنشئة الوالدية وما يصاحبها من نصح وتشجيع وحنان في تنمية الدافع للإنجاز.

أيضاً على المعلم أن يساعد الطلاب على رسم مستوى معين مراعياً الفروق بينهم، وأن يكون هـذا المستوى ممكن الوصول إليه ، ويمكن تحقيقه لدى الطلاب ، فكلما كان المستوى مناسباً لقدرة الفرد وميوله وقدرة الطفل بوجه عام كلما زاد جهد الطالب في العمل لتحقيق هذا المستوى . (أحمد زكي صالح ، سابق : 346) .

من هنا تلاحظ الباحثة أهمية دافعية الإنجاز كسمة مهمة في تنشيط الأداء المدرسي عند التلاميذ ، بل العلاقة الواضحة بينها وبين التفوق التحصيلي، وهو مؤشر من مؤشرات التفوق العقلي خاصة عندما يتكرر التفوق التحصيلي بصورة واضحة ، كما ترى الباحثة أهمية تحديد المتفوقين عقلياً في ضوء هـذه الـسمات والمؤشرات .

6 – التحصيل الدراسي:

تعريفه:

ورد في موسوعة علم النفس 1994م تعريف التحصيل الدراسي بأنه "يعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة" سواء في المدرسة أو الجامعة ، وتحدد ذلك اختبارات التحـصيل المقننـة وتقـديرات المدرسين ، أو الاثنان معاً" . (عبدالمنعم الحفني ، 1994 : 11) .

وعرفه الطواب (1990) بأنه متوسط ما يحصل عليه الطالب أو الطالبة مـن درجـات في أحـد المساقات الدراسية أو مجموعة من المساقات الدراسية والتي تقـاس في هـذه الحالـة بالمعـدل التراكمـي (G.P.A) . (الحامد ، 1993 : 361) .

كما يعرفه صلاح الدين علام (1990 : 81) بأنه تعبير عن مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات المدرسـية في نهاية العام الدراسي أو الاختبارات التحصيلية.

وقـد أثبتت كثير من البحوث والدراسات التي وردت في المجلة التربوية (1992: 59) أن مفهوم التحصيل الدراسي لا يعني تنمية سلوك الطالب واكسابه الثقة بالنفس والقيم والمبادئ فحسب بل يعني أيضاً الكفاية التعليمية التي تنتج من خلال تنفيذ الاستراتيجية العلمية التربوية وتحقيق الأهداف المطلوبـة لنمـو المجتمع.

التفوق العقلي والتفوق الدراسي:

يعتبر التحصيل الدراسي المرتفع من مؤشرات التفوق العقلي ويذكر فليجلر وبيشي (Bichy & Fligler, 1959) أن المتفوقين عقلياً من التلاميذ هم من يصلون في تحصيلهم الأكـاديمي إلى مـستوى يضعهم ضمن (15 - 20%) من المجموعة التي ينتمون لها وهم أصحاب المواهب التي تظهـر في مجـالات معينة كالرياضيات والمجالات الميكانيكية والعلوم والفنون التعبيرية والكتابات الابتكارية والقيادة الاجتماعية. (عبدالسلام عبدالغفار ، 1997) أما باسو (Passo) فيعرف التفوق بأنه القدرة على الامتياز في التحصيل . (فتحي الزيات ، 1980).

ونظراً لأن التعريفات الأكثر قبولاً للطالب المتفوق تشتمل على الدافعية والتفوق الدراسـي فقـد تم استخدام العلامات المدرسية كإحدى محكات الاختيار للطلبة المتفوقين عقلياً لكونها من المؤشرات القويـة على دافعية الطالب واستثنت علامات مواد التربية الرياضية والفنية والنشاط المهني عند حساب المعدل العام للطالب ، لعدم وضوح العلاقة بينهما وبين التفوق الأكاديمي ولأن الممارسات الميدانية لمعلمي هذه المـواد تشير غالباً إلى عدم الجدية والدقة في تقدير علاماتها . عمر تاية (2001م) .

وعلى الرغـم من أن العديد من الدراسات ربطت بين التحصيل الدراسي والتفوق العقلـي فـإن شاكلي ورانسفورد (Shaklee and Ransford 1992) قد أكدا علـى أن انخفـاض المـستوى التحصيلي أو الضعف في القدرة اللغوية لدى بعض التلاميذ لا يعني بالضرورة عدم موهبة هؤلاء الأطفـال،

فتوجد عدة عوامل تجعل التلاميذ غير قادرين على التعبير عن مواهبهم مثل القصور في استخدام الوسـائل التعليمية القادرة على استثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين والحرمان الثقافي مثل افتقار البيئة المـ لية لـلأدوات والوسائل اللازمة لتنمية استعدادات الطفل ومواهبه . يشير رالف كانو (1980) ، أن الولايات المتحـدة كانت أكثر بلاد العالم استخداماً لمحك التحصيل الدراسي في الكشف عن المتفـوقين وذلـك باسـتخدام السجلات المدرسية لأن التحصيل يعتبر أحد المظاهر الأساسية التي تعبر عن النشاط العقلي الوظيفي لـدى الفرد وان درجات التلاميذ في السجل المدرسي تعتبر مؤشراً سهلاً للكشف عن التلاميذ المتفـوقين الـذين سجلوا نجاحاً دراسياً ممتازاً للتعبير عن هذا التفوق ولكن خطورة هذا النوع من التحديد للمتفوق عقلياً هو أن هناك بعض التلاميذ المتفوقين لا يحققون نجاحاً بارزاً في التحصيل الدراسي وهذه الفئة أصبحت متكررة ومؤكدة في كثير من الدراسات . (المعايطة والبوالين ،2000 : 7).

ويشير كيرك (1965 : 3) أن جوان فريمان قد لخصت نتائج الدراسات التي تمت في هـذا ا ـال فوجدت أن هناك عدة عوامل ترتبط بضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند المتفوقين وهي :

1 – ضعف القدرة في ضبط الذات .

2 – معاناة من الانطواء والاكتفاء الذاتي .

3 - استثمار ضعيف للوقت والمال .

4 – وجود ميول عصابية .

5 – خضوع في الأسرة أو خضوع ذاتي.

6 – سيطرة أبوية أو إهمال شديد.

7 – عدم وجود أهداف ، أو وجود مطالب والدية صعبة التحقيق.

8 – ضعف من حيث النضج وتحمل المسئولية .

9 – عدم الاهتمام بالآخرين .

10- فتور الهمة والانسحاب من الحياة.

وقد قامت الباحثة بتصنيف هذه العوامل إلى :

1 – عوامل شخصية من (1 – 4) .

2 – عوامل أسرية من (5 – 7) .

3 – عوامل دافعية (8 – 10) .

هذه جملة من العوامل التي توصلت إليها البحوث المختلفة والتي تؤدي بالفرد المتفـوق إلى ضـعف التحصيل أو الإنجاز.

وفي محاولة أخرى قام ا جالجار (Gallagher 1985) شملت مسحاً لكل مـا كتـب حـول الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التحصيل عند المتفوق عقلياً تم التوصل إلى ما يلي:

1 – في الغالب ينتمي التلاميذ المتفوقين إلى مجموعة ثقافية لا تقيم وزناً للتعلـيم أو الاسـتقلالية أو الإنجاز الفردي .

2 – كما تبين أن المتفوقين ضعيفي الإنجاز يأتون من بيوت تسودها علاقات أبوية صعبة ، والآباء في الغالب يظهرون اهتماماً محدوداً في الدراسة أو يضعون العراقيل في وجه التلميذ خلال دراسته.

3 – إن المتفوق ضعيف الإنجاز يواجه ضغطاً من المعلمين بحيث يطلبون منـه أن يلتـزم بالـسلوك النموذجي والمستوى المطلوب وهذا لا يمكن تحقيقه وبالتالي تجدهم يكونون اتجاهات سالبة نحـو المعلمـين والمدرسية .

4 – والمدرسة بدورها تحاول أن تعامل هؤلاء التلاميذ على أ م غير عاديين وغامـضين وفي هـذا السبيل تستخدم الضغط والتشديد ، وهذا يجعلهم يعانون من مشاعر معادية للمدرسة.

هذا عدد آخر من العوامل التي توصلت إليها البحوث المختلفة والتي تؤدي بالفرد المتفوق إلى ضعف التحصيل والإنجاز.

ومن هنا ينبغي أن نشير إلى أنه لابد من الانتباه إلى ضرورة استخدام معايير أخرى للكـشف عـن المتفوقين الذين لم يسجلوا إنجازاً طيباً في مجال التحصيل الدراسي ، نتيجة بعض العوامل الشخصية أو الدافعية أو البيئية وذلك لمساعد م ، كي يستطيعوا التعبير عن طاقا م العقلية بصورة سوية. المعايطة والبوالين (سابق : 30) ولابد أن نشير إلى أن اعتماد محك التحصيل الدراسي يقتضي استخدام اختبارات تحصيل مقننـة أو الاعتماد على السجل المدرسي للطالب، ولكن لابد أن يثبت هذا السجل تفوق الطالب المستمر في التحصيل لأن هذه الاستمرارية في حد ذا ا هي المؤشر أو المنبئ الأساسي الذي يدل على تفوق الطالب عقلياً باعتبار أن التحصيل الدراسي أحد المظاهر الأساسية التي ترتبط بالنشاط العقلي.

وترى الباحثة أهمية تحديد المتفوقين عقلياً في ضوء هذه السمات والمؤشرات ، وسوف تقوم بعـرض مفصل لأهم خصائص وسمات المتفوقين عقلياً التي وردت في الأدب التربوي .

مقدمة:

إن موضــوع الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين عقلياً كــان ولا يــزال علــى رأس قائمــة الموضوعــات التي تحظى باهتمام كبير في مراجع علم نفس الموهبة ، وقد تركزت دراســات وكتابــات الرواد في مجال الكشف عن هؤلاء الطلبة ورعايتهم على تجميع الخصــائص السلوكية والحاجات المرتبطة ا ، لدراستها وفهمها . (جروان ، سابق : 121)

وقد حظي المتفقون عقلياً باهتمام الباحثين والدارسين وعلماء التربية وعلم النفس، وبصفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية إذ تنبهوا إلى أهمية دراسة الخصائص الفردية لشخصية الموهوب ، حتى أصــبحت مــن أكثر الموضوعات تناولاً في حلقات البحث العلمي، وذلك استجابة إلى الحاجة الملحة والماسة إليهم ، والــتي أملتها وفرضتها ظروف ومتطلبات التفجر المعرفي والتطور التكنولوجي والتسارع العلمي الذي يسود العالم في هذا القرن .

والــذي يــستعرض أدبيــات البحــوث التربويــة والنفــسية ، يجــد أن الدراســات مثــل دراســة: (Terman, 1925 ، Cox, 1926 ، Hollingworth, 1926 – 1842) الــتي تناولت سمات المتفوقين عقلياً وسما م قد تعددت وتنوعت وقد ظهرت بعض هذه الدراسات مع بــدايات القرن العشرين ، فقد بدأ تيرمان دراساته المشهورة عن المتفوقين عقلياً في أواسط العشرينيات ، ودرســت هولنجورث التفوق العقلي في أواسط الأربعينات، وعندما ظهر الاهتمام بدراسة الإبداع والابتكار أجــرى تورانس دراسات أخرى في ذات ا ال في الستينيات .

وتعد المعرفة الجيدة للسمات العامة للمتفوقين عقلياً على درجة كبيرة من الأهمية لكافــة العــاملين بالحقل التربوي ، فهي تسهل عملية اكتشافهم وتحديد جوانب التميز لديهم كما تسهم بشكل رئيــسي في تفهم المفاهيم والنظريات العامة للتفوق العقلي ، كما أن معرفة الخصائص تساعد المعلمين في التعرف علــى هذه الفئة من الطلاب وتحسس مواطن قو م وضعفهم والتعرف على مشكلا م باعتبارهم فئة ذات طبيعة خاصة إهمالها يعتبر خسارة وفاقد تربوي ، أيضاً تساهم المعرفة الجيدة لخصائصهم في تحديد فئة المتفوقين من خلال تعريفهم تعريفاً صحيحاً ومن ثم وضع البرامج والخطط التربوية لرعايتهم .

وسوف تقوم الباحثة بعرض السمات السلوكية للطلبة المتفوقين على ضوء النموذج التربوي الــذي أوردته كلارك (1992) والذي يقوم على مفهوم الكلية أو التكاملية وذلك كما يلي :

السمات المعرفية:

يتميز الطلبة المتفوقين عقلياً بسمات سلوكية معرفية تميزهم عن أقرا م في مرحلة مبكرة من نمــوهم وتلعب التنشئة الأسرية والظروف المحيطة دوراً مهماً في استمرار تنمية هذه السمات مع التقدم في الــسن ، بينما قد يؤدي عدم توافر الرعاية السليمة إلى إخفاء كثير من هذه الخصائص بسبب حساسية المتفوق . وقد يؤدي إلى جعلها قوى سالبة معيقة للتعلم، ولذلك ينبغي أن تفهم الخصائص السلوكية في ضوء الاعتبــارات التالية :

أ/ الطلبة المتفوقين ليسوا مجتمعاً متجانساً كما قد يتبادر للذهن خطأ ، ولا يتوقع أن يظهر كل الطلبة المتفوقين السمات السلوكية المعرفية الواردة لاحقاً ، وهنالك مجال للتفاوت بالنسبة لكل من هذه السمات ، كلما ازدادت درجة التفوق عند الفرد كلما ازدادت درجة تفرده عن غيره .

ب/ السمات المعرفية ليست ثابتة أو جامدة ولكنها تتطور من خلال التفاعل مع المحيط بـدرجات متفاوتة ، وعليه فإن بعض السمات قد لا يظهر لدى بعض الطلبة في مراحل مبكرة من نموهم ، وقد يظهر في مراحل متأخرة تبعاً للرعاية التي توفرها بيئا م.

أما أهم السمات المعرفية فتشمل:

أولاً : القدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار ا ردة:

يظهر الطفل المتفوق قدرة فائقة على تعلم ومعالجة النظم اللغوية والرياضية في مرحلة مبكـرة مـن العمر.

وسرعان ما يعرف الطلبة المتفوقين لدى الوالدين والمعلمين بمهارا م في التفاعل مع اللغة والأرقـام ، وحل الألغاز ، واستخدام التراكيب المعقدة بفصل مكونا ا الخاصة ا، وإدراك الإجابات التي تنطوي على استخدام الأشكال المتشا ة أو النظم غير اللغوية، ومحاولة فهم المسائل المنسجمة مـع المنطـق والحـصافة (commonsense) ولهم قدرة عالية على الاستدلال وخاصة الاستدلال الرياضي ففي دراسة قام ـا (Stanley 1993) على عينة من طلاب الجامعة الأمريكية المتفوقين لاحظ تفـوقهم علـى مقـاييس التحصيل في المواد الدراسية مع ارتفاع معدل تفوقهم في الجبر والحساب.

ثانياً : حب الاستطلاع:

يكشف الطفل الموهوب والمتفوق في سن مبكرة عن رغبة قوية في التعرف على العالم مـن حولـه وفهمه ، وذلك من خلال قوة ملاحظته وطرحه التساؤلات التي تبدو غير منسجمة مع مستواه العمـري أو الصفي وتعد جدية الراشدين في الاستجابة لهذه التساؤلات وتقديم المعلومات المناسبة عنصراً مهماً ، في بناء الشخصية الاستكشافية وتقويتها لدى الطفل، كما أن استهتار الوالدين والمعلمين أو تجاهلـهم لتـساؤلات الطفل المتفوق ولاسيما في المراحل المبكرة لنموه قد يكون له آثار مدمرة على عملية التعلم واكتساب المعرفة في المستقبل ومن الضروري أن يتم تشجيع الطفل على إثارة التساؤلات والشك فيما لا يدركه في البيـت والمدرسة.

إن الطفل المتفوق دائم السـؤال عن كل ما يقع عليه حسه ، ويريد أن يعرف كيف ولماذا حـدثت الأشياء وذلك بتوجيـه كثيـر من الأسئلـ ـة الاستثارية (Provocative questions) ويـرتبط حب الاستطلاع بقوة الملاحظة ودقتها.

ثالثاً : تفضيل العمل الاستقلالي:

يتميز المتفوق بـ عة قوية للعمل منفرداً ولإكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه من قبل المعلمين أو الوالدين ، ولا تعني هذه الـ عة للاستقلالية في العمل سلوكاً غير اجتماعي من جانب المتفوق

، ولكنها تعكس رغبة ومتعة في بناء خطط ذاتية لحل المشكلات ، ويرتبط مع الرغبة في الاستقلالية بالعمل وجود دوافع داخلية بدلاً من الدوافع الخارجية التي تستند إلى أساليب المكافأة والعقاب كما هو الحال لدى الطالب العادي.

رابعاً : قوة التركيز:

يتمتع المتفوق بقدرة فائقة على التركيز على المشكلة أو المهمة التي يقوم بمعالجتها، ويرافق هذه القدرة على التركيز طول مدة الانتباه (attention Span) ، وإذا ما أثير اهتمامه بمشكلة أو موضوع ما فإنـه يسعى بإصرار لإنجازه ، وفي بعض الأحيان يصعب انتزاعه من العمل قبل اتمامه وتحوله إلى عمل آخر .

وتلعب قوة التركيز ومدة الانتباه دوراً مهماً في تحقيق انجازات على مستوى المهنة أو التخـصص في المستقبل إذا ما أتيحت للمتفوق فرص التطبيق والمران في مجال اهتمامه وقد توصلت الباحثة البريطانية فريمان (Freeman. 1991) إلى نتيجة مفادها أن العلاقة بين قوة التركيز كما يعكسها عدد ساعات الانكباب على العمل في موقف معين وبين نسبة الذكاء هي علاقة طردية ، بمعنى أنه كلما ازدادت نسبة الذكاء كلما ازداد عدد ساعات التركيز.

تجدر الإشارة إلى أن القدرة على التركيز تتأثر بحجم وقوة المشتقات المحيطة ودرجة احتمال أو مقاومة الفرد لها ويبدو أن الطلبة المتفوقين في تحصيلهم الدراسي أكثر قدرة على التكيف مع العناصر الطارئة علـى الموقف التعليمي بفاعلية.

خامساً : قوة الذاكرة:

يوصف الطلبة المتفوقون باتساع وعمق معارفهم وقدر م على اكتساب واقتران كـم هائـل مـن المعلومات حول موضوعات متنوعة ويرتبط بذلك حقيقة أن المتفوق بطبيعته محب للاستطلاع ، كثير الأسئلة ، ولديه اهتمامات عديدة ، وهذا من شأنه أن يفتح أمامه نوافذ على حقول المعرفة المختلفة ، وبالتالي يكون تحصيلهم الدراسي مرتفعاً ولاسيما في الامتحانات المدرسية التقليدية لأن النجاح فيها يعتمد أساسـاً علـى قدرة الفرد على استرجاع المواد المطلوبة ضمن الوقت المحدد .

سادساً : حب القراءة :

بوصف الطلبة المتفوقون بأ م مولعون بالقراءة وقراء م متنوعة ومتبحرة ، ويفضلون قراءة كتب من مستوى كتب الراشدين كما أن الاستعداد للقراءة يظهر في سن مبكرة وقد يعتمد على نفسه مع قليل مـن المساعدة في تعلم القراءة من خلال قراءة الإعلانات المرئية وإشارات الطرق والكتب المصورة وغيرها.

لقد أظهرت دراسة أجر ا الباحثة (Baska 1985) أن (80%) من الطلبة الذين تم اختيـارهم عام 1982 في برنامج (البحث عن الموهبة) في الولايات الواقعة في وسط وغرب أمريكا كانوا قد بـدأوا القراءة في سن خمس سنوات وسواء أكان تعلمهم للقراءة تلقائياً أم عن طريق مساعدة أفراد أسرهم فإن المثير في الأمر هو سرعة وسهولة تعلمهم اللغة.

سابعاً : تنوع الاهتمامات والهوايات:

يتصف الطلبة المتفوقون بتنوع وكثرة اهتماماهم وهوايا م وربما كانت الدافعية والفضول والقـدرة على الاستيعاب هي التي تقود إلى تطور مستويات متقدمة من الاهتمامات ، كما أن لديهم اهتمامات بكثير من القضايا التي عادة ما م الراشدين كقضايا الدين والجنس والسياسة وغيرها.

ثامناً : تطور لغوي مبكر:

يظهر الطلبة المتفوقون مستويات متقدمة من التطور اللغوي والقدرة اللفظية وعادة ما تكون حصيلة الطالب المتفوق عن المفردات اللغوية متقدمة على أبناء عمره أو صفه، ويستخدم التعابير اللغوية في جمـل مفيدة وتراكيب معقدة تؤدي معنى تاماً، وسلوكه اللفظي يتسم بالطلاقة والوضوح وقد يظهرون مثالاً حياً في محادثا م الشفهية أو ما ينتجونه من فنون أدائية أو بصرية في مرحلة لاحقة . إن النمو اللغـوي لـدى الطالب المتفوق يرتبط مع خصائص أخرى كحب القراءة وحب الاسـتطلاع وقـوة الـذاكرة وتنـوع الاهتمامات والهوايات ويتداخل معها ، وقد أشار تورانس (Torrance 1966) إلى إمكانية أن يكـون طالب ما غير قادر على التعبير عن أفكاره بطلاقة كبيرة في حين أنه متفوق في أشكال أخرى من الـسلوك الإبداعي وقد يعطي عدد أقل من الأفكار ولكن كلاً منها قد يكون على درجة كبيرة من الجودة والأصالة ، وقد يكون قادراً على تناول فكرة واحدة ومعالجتها بالتفصيل من مختلف جوانبها.

2 – السمات الانفعالية (Affective Characteristic) :

نقصد بالخصائص الانفعالية تلك الخصائص التي لا تعد ذات طبيعة معرفية أو ذهنية ويشمل ذلك كل ماله علاقة بالجوانب الشخصية والاجتماعية والعاطفية ، مع أنه ليس بالإمكان فصل الجانب المعـرفي عـن الجانب الانفعالي أو فصل التفكير عن المشاعر في عملية التعلم، إلا أننا نجد أن المناهج المدرسية تركز علـى الجانب المعرفي.

تتفق معظم الدراسات مثل دراسة فان تاسل 1983 ودراسة ر ولي 1976 (Van Tassel Baska 1983, Renzuli et al 1976) على أن معظم الطلبة المتفوقين يتمتعون باستقرار عاطفي واستقلالية ذاتية وكثيرون منهم يعلبون أدواراً قيادية على المستوى الاجتماعي في شتى مراحل دراسـتهم ، وهم أقل عرضة للاضطرابات الذهانية والعصابية من الطلبة العاديين ، ويبدون سعداء يحبهم زملائهم ولكن هنالك قولاً بأن المتفوقين غير متكيفين اجتماعياً ومضطربين عاطفياً هذا القول وجد أصداء له في ما توصلت إليه الباحثة هولينجورث (Hollingworth 1942) بالنسبة للأطفال المتفوقين الذين اخـتيروا علـى مقياس (ستانفورد بينيه) ، وكانت نسبة ذكائهم (180) فما فوق حيث وجدت الباحثة (إثني عشر طفلاً) فقط من هذا المستوى خلال (23 سنة) من بحثها في مدينة نيويورك ولاحظت أ م يعانون عزله اجتماعيـة في صغرهم وليسوا متكيفين بصورة جيدة في سن الرشد ، وإن كان معظم ا تمعات لا ترحب بـالانحراف الشديد عن المعايير المتعارف عليها مهما كانت نوعها فمن المتوقع أن يواجه الطلبة الذين يتمتعـون بنـسبة ذكاء عالية جداً صعوبات عاطفية ومشكلات اجتماعية أكثر من الطلبة المتفوقين الـذين تتـراوح نـسب ذكائهم بين (130 : 150) . ومن أهم الخصائص الانفعالية:

أولاً : النضج الأخلاقي:

وقد أشارت عدة دراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين مراحل النضج الأخلاقي وبين مراحل النضج العقلي أو المعرفي، وتخلص إلى أن النضج الأخلاقي محكوم بالنضج المعرفي وأن الطلبة الأكثر نضجاً من الناحية المعرفية يكونون عادة أقل تمركزاً حول الذات من الطلبة العاديين (Kohlberg 1988, Piaget 1965, Piaget & Inhelder 1958) .

وقد أشارت دراسات تيرمان (Terman, 1985) إلى أن الطلبة المتفوقين في عينة دراسته الطويلة أظهروا تقدماً في مستوى نضجهم الأخلاقي مقارنة بأقرانهم من الطلبة العاديين كما يلي :

1 – إدراكهم القوي لمفهوم العدالة في علاقاتهم مع الآخرين وقدرتهم على الضبط والتحكم الذاتي.

2 – انشغالهم بنشاطات وقضايا مرتبطة بالعدالة الاجتماعية والمساواة .

3 – اهتمامهم بمشكلات الآخرين وميلهم لتقديم المساعدة لهم.

4 – قدرتهم على التمييز بين الصواب والخطأ وبين الحقوق والواجبات في سلوكاتهم وسلوكات الآخرين.

5 – تطويرهم لنظام من القيم في مرحلة مبكرة من العمر ومحاكمة سلوكاتهم وسلوكات الآخرين على أساس نظامهم القيمي.

6 – مبالغتهم في نقد الذات ونقد الآخرين في المواقف التي لا تنسجم مع توقعاتهم أو معاييرهم للعدالة والمساواة والمثالية في العلاقات الإنسانية.

7 – تفضيلهم اللعب مع من هم أكبر سناً منهم واتخاذهم كأصدقاء .

وتجدر الإشارة إلى أن الأحاسيس القوية نحو قضايا الحق والعدالة والمساواة يمكن أن تقود الطلبة المتفوقين إلى الوقوع في مشكلات مع المعلمين والإداريين عندما لا يكونون قادرين على شرح وتبرير الإجراءات والتعليمات المدرسية لهم ، ويصفونهم بمسببي المتاعب وفي إطار مصلحة المجتمع المدرسي والعدالة مع الجميع يجب توضيح القواعد والأنظمة الصفية والمدرسية للطلاب سواء كانوا متفوقين أم عاديين .

وقد برزت في بعض البحوث والدراسات المعاصرة في علم نفس الموهبة مصطلحات ومفاهيم من بينها الموهبة الأخلاقية والحكم الأخلاقي والمسؤولية الأخلاقية والمحاكمة الأخلاقية ، كما نوقش في هذه الدراسات طبيعة العلاقة بين هذه المفاهيم وبين الموهبة أو التفوق العقلي (Gruber, 1985) وترى الباحثة أهمية هذه الخاصية بالنسبة لطلابنا المتفوقين عقلياً مما يحتم علينا واقعنا الديني تنميتها.

ثانياً : حسن الدعابة (النكتة) :

يمتلك الطلبة المتفوقون غالباً القدرة على ملاحظة مفارقات الحياة اليومية وإدراك أوجه التناقض وعدم الانسجام في المواقف التي يختبرونها بصورة أكثر يسراً ووضوحاً من أقرانهم، وذلك بالاعتماد على مخزونهم المعرفي الواسع وسرعتهم في التفكير وإدراك العلاقات وفي كثير من الأحيان يلجأون إلى استخدام النكتة

الساخرة أو المبطنة من أجل تقليل الآثار السالبة وقد يظهر التعبير عن الدعابة في التواصـل اللفظـي مـع الآخرين أو على شكل رسومات أو كتابات أو تعليقات ساخرة من دون أن يقصد ا إيذاء الآخـرين أو جرح مشاعرهم ، ويرتبط بحسن الدعابة عادة ميل التلاعب بالألفـاظ والأفكـار والرمـوز والمـسميات والأشكال بطريقة ذكية تنم عن الثقة بالنفس ومهارة اجتماعية.

ثالثاً : القيادية:

يقصد بالقيادية امتلاك قدرة غير عادية على التأثير في الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم ، ومن بـين أهم مظاهر القيادية القدرة على التفكير ، حل المشكلات ، اتخاذ القرارات والالتزام ا ، الثقـة بـالنفس ، ركوب المخاطب إذا لزم الأمر ، العمل باستقلالية، الصدق مع النفس ، وحيث أن الطلبة المتفوقين يتمتعون بقدر كبير من هذه الصفات مقارنة بالطلبة العاديين فإ م مهيئون للقيام بأدوار قيادية في سن مبكرة وتـرى الباحثة إذا توافرت لهم الرعاية المناسبة في المدرسة والتنشئة الأسرية المعززة لنمو متوازن في جوانب الشخصية المختلفة، فإ م يطورون مهارا م القيادية سنة بعد أخرى، وإذا كان ا تمع ينظر إليهم علـى أ ـم قـادة المستقبل ، فإن مساعد م على تحقيق ذلك عن طريق البرامج الخاصة تعد في غاية الأهمية لهم وللمجتمع أيضاً .

رابعاً : الحساسية المفرطة والحدة الانفعالية:

يظهر الطلبة المتفوقون عادة حساسية شديدة لما يدور في محيطهم الأسري والمدرسـي والاجتمـاعي بشكل عام، كما يتميز معظمهم بحدة الانفعالات في استجابا م للمواقف التي يتعرضون لها ، إن الحساسية الزائدة وقوة المشاعر هي المظهر الأكثر وضوحاً في النمو العاطفي للطفل المتفوق، ومن الـسلوكات الـتي تعكس الحساسية الزائدة وقوة المشاعر :

1 – الخوف من ا هول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم .

2 – الاهتمام بالموت والميل للوحدة .

3 – التطرف في الحب والكراهية والمشاعر المتناقضة .

4 – التعلق بالمثل العليا وقضايا الحق والعدالة والأخلاق.

5 – الحماس في أداء المهمات والاستغراق الكلي فيها.

خامساً : الدافعية:

يظهر المتفوقون مستوى مرتفعاً من الدافعية والدافع للإنجاز وخاصة الإنجاز الأكـاديمي، ومـستوى طموح مرتفع ، فقد جاء في دراسة ثناء الضبع (1993) عن تميز المتفوقات في مستوى الطمـوح العلمـي والمهني والدراسي والأخلاقي والاجتماعي والشخصي وأيدت نتائج (Wong. MM et al 1991) أن الشخص الناجح المتفوق يضع هدفه التالي أعلى من مستوى تحصيله السابق، و ذه الطريقة يثابر على رفع مستوى طموحه.

سادساً : الكمالية :

الكمالية صفة يجري التأكيد عليها في ا تمعات التي تسودها روح التنافس وتسهم المؤسسات التربوية والاجتماعية ودوائر المال والأعمال بنصيب في ترسيخ هذه الظاهرة وقد درست صفة الكمالية في العـصور القديمة من منظور فلسفي وديني وأدبي كما درست حديثاً من منظور تربوي ونفسي ومن أبرز السلوكيات أو الحقائق المرتبطة بالكمالية التفكير بمنطق كل شيء ، أو لا شـيء (All – or nothing) ، وضـع معايير متطرفة غير معقولة ، السعي القهري لبلوغ أهداف مستحيلة وتقييم الذات على مـستوى الإنجـاز والإنتاجية . (Burns 1980) وترى الباحثة أن الكمالية ذا المعنى صفة غير مرغوب فيها لأ ا تتنـاقض مع مجتمعنا وقيمنا الدينية التي يشبع فيها روح المساواة والمعقولية ونبذ التطرف.

3 – السمات الجسمية :

أثبتت دراسة (تيرمان Terman 1959) أن الأشخاص المتفوقين عقلياً كمجموعة كانوا يتميزون عن أقرا م بأ م أطول وأكثر وزناً وأقوى وأكثر حيوية ، ويتمتعون بصحة جيدة ، إلا أن هذا التفـوق في الخصائص الجسمية ليس بالضرورة أن ينطبق على كل طفل متفوق، إذ يمكن أن يكون بعـض الأطفـال المتفوقين ذو بنية جسمية ضعيفة ومن هذا يتضح أن القوة الجسمية ليست دليلاً على التفـوق وإنمـا هـي مصاحبة للتفوق . عبدالرحمن سليمان ، (صفاء غازي ، 2001 : 81) .

كما أوردت كلارك (1992) في النموذج التكاملي فيما يختص با ال الحسي والبدني الآتي:

أ/ مدخلات غير عادية من البيئة عن طريق نظام حسي مرهف .

ب/ وجود فجوة غير عادية بين التطور العقلي والبدني بمعنى أن العمر العقلي لا يتناسب مع الحجـم الجسماني لديهم فهنالك فارق كبير في عدد السنوات بين العمر العقلي والنمو الجسمي.

4- السمات الحدسية **(Intuitive)** :

الحدس : يعني الخيال الواسع ، والقدرة العالية على التنبؤ بالمستقبل . أنيسة فخرو (2001) .

اشتملت القائمة التي أورد ا (كلارك) على الخصائص الحدسية التالية:

أ/ الاهتمام المبكر والاندماج بالمعرفة الحدسية والأفكار والظواهر الميتافيزيقية.

ب/ القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.

ج/ اللمسات الإبداعية في كل مجالات العمل أو المحاولات .

د/ التنقيب والبحث عن أصل الأشياء.

بعد هذا السرد لخصائص المتفوقين عقلياً يجب أن نأخذ في الاعتبار أن كل طفل أو طالب يعد مخلوقاً فريداً في نوعه لما يتحلى به من خصائص وقدرات فهو يختلف في المهارات اللغوية والقدرات العقلية والميول والرغبات وأساليب التعلم والدافعية ومستوى الطاقة والنشاط وثقته بذاته وعاداته وخلفيته العلمية والثقافية وتوازن عواطفه وانفعالاته وأحاسيسه وتكيفه الاجتماعي وأي تعميم لأي قدرة أو خاصية مما ذكـر علـى جميع أو معظم أفراد ا تمع يعد مستحيلاً لان كل قدرة أو خاصية مدى ومستويات مختلفـة لا يمكـن أن

تتمثل جميعها في شخصية واحدة في نفس الوقت وتحت ظروف معينة، إلا أنه من الممكن ملاحظتها بدقـة لدى عينة من الأفراد لأغراض التعرف ووضع خطط التدريس الفاعلة . (معاجيني ، 1997 : 42) .

ولذلك من الضروري أن يلم المعلم وولي الأمر والمختص بالخصائص السلوكية المختلفة التي يتحلى ا المتفوقون لأن ذلك يعطيهم الفرصة الكافية لملاحظة الطالب المتفوق بأسلوب أكثر موضوعية بـدلاً مـن اعتمادهم على أسلوب التخمين، فقوائم خصائص المتفوقين عقلياً غالباً ما تكون بمثابة إرشادات عامة للمعلم وولي الأمر والمختص يستخدمها في ملاحظة سلوك الطالب لتعبر عن تفوقه وموهبته.

وهنالك ملاحظات يجب أيضاً أخذها في الاعتبار فقد دلت دراسة تيرمان (1956) أن المتفوقون ، متفوقون في كل شيء ، وذلك وفقاً لنتائج الاختبارات العقلية ومعايير الذكاء (IQ) في بحثه الذي طبقه على شريحة معينة من ا تمع الأمريكي وهذه كانت المشكلة الكبرى في دراسة تيرمان وهي دراسته للشريحة العليا الغنية من ا تمع ، وكانت نتائج تيرمان تدل على نسبة عالية في النجاح والتميز في : الخصائص الجـسمية، الميول ، التربية، السمات الشخصية .

ولكن دراسة هولنجورث (Hollingworth 1942) قامت بالكشف عن هذه الأخطـاء في هذه الاعتقادات وبحثت في الخصائص التي يتميزون ا في مجال النضج الأخلاقي، العاطفي ، فوجدت أ ـم يتمتعون بدرجات عالية في الكمالية، القيادية ، الحساسية ، وكشفت أن الحكم على المتفوقين بأ م متفوقين بدنياً وصحياً وعاطفياً واجتماعياً غير صحيح ، لأن هذا يعود إلى حساسيتهم المفرطة ووجود الكمالية التي تعد سبباً في حدوث هزات نفسية وعاطفية . (جروان ، 1999) .

ويمكن تلخيص هذه السمات في الآتي:

1 – الإحساس بالفشل والإحباط بسبب المثالية والكمالية التي ينشدو ا في كل شيء .

2 – الصعوبة في الاندماج مع الأقران لشعورهم بالاختلاف عن الآخرين.

3 – رؤيتهم للمواضيع بعمق أكثر من أقرا م وهذا ما يؤدي إلى عدم تركيزهم علـى الأهـداف الواقعية بدلاً عن الأهداف التالية في ا تمع.

4 – تمسكهم بتفكيرهم بالمبادئ والقيم (المبكر) يؤدي إلى اصطدامهم بالحقيقة في الواقع ومـن ثم مواجهتهم للآخرين ذه القيم وينعكس ذلك في العزلة التي يلجأون إليها.

5 – كما أشار العزة (2000 : 71) إلى أن المتفوق يشعر بالملل والعجز من المنـهج الدراسـي العادي بسبب قدرته على التعلم بسهولة ويسر قياساً بالأطفال العاديين، لذلك فهو يحتاج إلى تصميم برامج دراسية تعتمد على التسريع والتكثيف لما له من قدرة على الإنجاز في العمل وقدرته على اسـتنتاج النتـائج والوصول إلى الحلول قبل أقرانه، ولما له من قدرة على القفز السريع من فكرة إلى أفكار أخرى.

6 – نتيجة شعور المتفوق بقدرته على الحفظ والفهم والتذكر بسرعة وشعوره بالملل قد يقوده ذلك إلى الكسل، ومن ثم التقصير في بعض الامتحانات المدرسية.

7 – كثير من أقران الأطفال المتفوقين يسخرون منهم ونعتهم بألفاظ جمية سـاخرة تحـدث مشكلات لهم في المدرسة لذلك يتظاهرون بالغباء حتى لا يشاكسهم الطلبة الآخرون.

8– قد يحدث عدم التوافق ما بين نضج المتفوق عقلياً ونموه الاجتماعي والعاطفي والجسدي فنجـد أن قدراته الجسمية غير منسجمـة مع قدراتـه العقلية أي لا تتزامن معها، الأمر الذي يخلق له مشكلات اجتماعية في البيت وفي المدرسـة . العزة ، جروان (1999).

لذلك فإن معرفة الأسرة ووعيها بأبرز خصائص وصفات المتفوقين تساعدها في اكتـشاف أطفالهـا وتصنيفهم وتقديمهم ومن ثم توجيههم وإرشادهم (جروان ، 2001).

وتلعب الأسرة دوراً خطيراً في حياة الطفل وشخصيته ومستقبله ؛ فهي تسهم في تنميـة شخـصية الطفل وتطويرها وتكسبها اتجاهات وقيم إيجابية وميول علمية من خلال توفير عوامل الاسـتثارة في البيئـة و يئة الظروف المناسبة لنمو الموهبة ، أيضاً حكم المعلم على طلبته على نجـاحهم وتفـوقهم في المنـاهج الدراسية مؤشر خطير، لأن في كثير من الأحيان لا تتوافق هذه المناهج هوى الطلبة ولا تشبع ميـولهم ولا تكشف قدرا م فالنتيجة أن ينصرف الطالب المتفوق عن هذه المناهج أو يهملها لأ ا رتيبة في نظره لا جديد فيها ، وبالتالي يجب على المعلم الإلمام بالخصائص السلوكية للمتفوقين الإيجابية والسلبية حتى يـستطيع أن يوازن بين حكمه وملاحظته على طلبته.

وترى الباحثة أن الخصائص السلبية للطلاب المتفوقين معظمها يقع في نطاق الخصائص الانفعالية بمـا فيها الخصائص الاجتماعية والعاطفية وهذه الخصائص لا يهتم ا المعلمون في مدارسنا سواء كانت نموذجية أو عادية لأن اهتمام المعلم ينصب على النواحي المعرفية والذهنية لدى الطالب وبالتالي لا تجد هذه الخصائص السلبية اهتمام في ا تمع المدرسي كما أن دراسة هولنجورث (1962) أثبتت أن الخصائص السلبية تنـتج عن صفة الكمالية التي تظهر لدى الأفراد الذين تزيد نسبة ذكائهم عن (180) فما فوق وهم يمثلون نـسبة ضئيلة من فئة المتفوقين عقلياً ا هولة التي ليس لها وجود في مدارسنا إما بسبب تدني تحصيلهم ، أو بـسبب عدم وجود معايير الكشف عنهم.

بعد هذا السرد لسمات المتفوقين عقلياً من دراسات عدة تبرز أهمية الدراسـة الحاليـة في المحاولـة المتواضعة للكشف عن بعض سمات المتفوقين عقلياً وأهميتها في تصنيف واختيار الطلاب للالتحاق بالمدارس النموذجية.

كما ترى الباحثة أهمية معرفة هذه السمات بالنسبة للمعلمين وأولياء الأمور لمساعد م في الكـشف المبدئي للتعرف على المتفوقين عقلياً من أبنائهم وطلا م، ولقد استفادت الباحثة من الخـصائص المعرفيـة والابتكارية والانفعالية والجسمية بتصميم دليل للمعلمين يساعدهم في التعرف علـى المتفـوقين عقليـاً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم وترشيحهم لبرنامج الكشف عنهم بواسطة عدة معايير .

تمهيد:

إن عملية الكشف عن الطلبة المتفوقين والتعرف عليهم تمثل المدخل الطبيعي لأي مشروع أو برنامج يهدف إلى رعايتهم أو إطلاق طاقا م ، هي عملية غاية في الأهمية؛ لأنه يترتب عليها اتخاذ قرارات قد تكون لها آثار خطيرة ويصنف بموجبها طالب على أنه (متفوق) ، بينما يصنف آخر على أنه غـير (متفـوق) . (جروان ، 1998) .

وقد تعددت الدراسات والبحوث التي اهتمت بمشكلة تحديد المتفوقين عقلياً والكشف عنهم، والتنبؤ بمستوى أدائهم في مختلف ا الات ، وقد تباينت هذه الدراسات بتباين أساليب الكشف عن هؤلاء المتفوقين ، التي تطورت تطوراً متزايداً خلال النصف الثاني من القرن العشرين.

ومن مظاهر التطور أن الاعتماد على نسبة الذكاء وحدها بات غير كافٍ للتعرف عليهم في ضوء ما يتميزون به من خصائص سلوكية . ومن المنادين بتطوير النظرة إلى المتفوقين عقلياً تـورانس Torance (1965) ، ستيربيرج (Sternberg 1985) ، سيلفرمان (Silverman 1989) الذين يـرون أن هنالك العديد من الصعوبات تكتنف عملية الكشف عن الأنماط المختلفة للتفوق العقلي التي لا تعتمد علـى اختبارات الذكاء وحدها، وأهم من هذه الصعوبات أو المشكلات هي عملية تقدير التفوق أو ما يـسمى بمعيار التفوق . (الزيات ، 2002 : 34).

وقد نجم من هذا التعدد والتباين في هذه الدراسات أن هنالك بعض الباحثين في مجال التفوق العقلي يميزون بين المحك (Criterion) والمنبئ أو المؤشر (Predictor) فيقصدون بالمحك المعيار الذي يمكـن على أساسه إصدار حكم أو هو اختيار أو تقدير يمكن على أساسه الحكم على اختبارات أخرى أو بنـود أخرى فلو أن هنالك اختبار في الابتكار على مستوى عالٍ من الصدق فبالإمكـان اسـتخدامه كمحـك لاختبارات جديدة في الابتكار، وعلى هذا الأساس فالمحك هو ما يعبر فعلياً عن ظاهرة التفـوق كـالنواتج الإبداعية للفنانين أو العلماء ، أو الأدباء الكبار، أما المنبئ أو المؤشر فإنه يتمثل في الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الطفل في اختبارات الذكاء أو التفكير الابتكاري أو في اختبارات الاستعدادات الخاصة وغيرهـا ممـا يقيس استعداداته للتفوق العقلي من هنا تأتي أهمية التعرف على المتفوقين عقلياً مـن خـلال خصائـصهم وسما م.

أهمية التعرف على المتفوقين عقلياً:

ترجع أهمية التعرف على المتفوقين عقلياً كي لا نصنف الأطفال على أ م متفوقون وهم غير ذلـك وتؤكد هاجين (Hagin 1980) إن عدم وجود رؤية واضحة وتخطيط مسبق للتعرف على المتفـوقين عقلياً يجعلنا نقع في أحد الخطأين:

الأول : أن يصنف بعض الأطفال بأ م متفوقون وهم غير ذلك .

الثاني : أن يصنف بعض الأطفال بأ م غير متفوقين وهم متفوقون .

ولكي نضع خطة جيدة للتعرف على المتفوقين عقلياً يجب أن نراعي ما يلي:

1 – أن نحدد ماذا يعني التفوق للنظام التربوي ككل؟

2 – ما هي جوانب التفوق التي سنأخذها بعين الاعتبار؟

3 – ما هي المصادر التي سنعتمد عليها في التعرف على تلك الجوانب؟

4 – تحديد الأدوات اللازمة التي سوف تعيننا في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لتلـك المصادر.

5 – تحديد وزن كل جانب من جوانب التفوق وكيف سيتم دمج تلك الأوزان ؟ حتى نـصل إلى قرار سليم لتحديد التفوق . (بدر العمر ،1990 : 122) وسوف تقوم الباحثة بعرض لبعض أسـاليب التعرف على المتفوقين عقلياً في ضوء التعريف الذي تبنته الباحثة في تعريف المتفوق عقلياً.

نسبة لأن الكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين عقلياً يعتمد على التعريف المستخدم في تحديـد التفوق العقلي وبما أن الاعتماد على اختبارات الذكاء والتحصيل في السابق قد لاقت نقداً ومعارضة لـدى الكثير من المشتغلين في هذا ا ال خاصة بعد التطور الذي حدث في مفهوم الموهبة والتفوق ، فإن اختبارات الذكاء والتحصيل كمعايير مستخدمة للكشف عن المتفوقين عقلياً وحدها لم تكن مقنعة إلا إذا استخدمت معها معايير وإجراءات أخرى ولذلك رأت الباحثة التطرق لهذه المعايير بشيء من التفصيل ؛ حتى يتسنى لها اختيار أكثر المعايير الموضوعية في عملية الكشف والتعرف على المتفوقين عقلياً خاصة الاتجـاه الحـديث في التعرف على الأشخاص المتفوقين عقلياً يقوم على استخدام تقنيات التشخيص المختلفة الاختياريـة وغـير الاختيارية .

أولاً : التشخيص بالاعتماد على التقنيات الاختيارية :

يقصد بالتقنيات الاختيارية المقاييس والاختبارات وهي :

1 – مقاييس القدرة العقلية (I. Q scales) :

تعتبر اختبارات الذكاء من الأدوات الأساسية في الكشف والتعرف على الأشخاص المتفوقين وخاصة اختبارات الذكاء الفردية، ومع أن اختبارات الذكاء الجمعية قد تستخدم إلا أن استخدامها يجب أن يقتصر على الكشف الأولي السريع ، أما الأشخاص الذين يحتاجون لمزيد من الفحص والتعرف فيجب استخدام اختبارات الذكاء الفردية مع الإجراءات الأخرى ، ذلك لأن اختبارات الذكاء الجمعية لا تصل إلى الحد الذي يمكن أن يتجاوزه أداء الشخص المتفوق بالإضافة إلى أن الإجابات على مثل هذه الاختبارات إما أن تكون صحيحة أو خاطئة وليس هنالك مجال لإجابات بديلة محتملة تصدر عادة من الأشخاص الذين يتمتعون بقدرة عقلية عالية . (جابر عبدالحميد ، 1984 : 88).

وتعتبر اختبارات الذكاء مدخل مهم وشامل للقياس والتقدير، لا يمكن إغفاله ، وهي من الأدوات التقليدية التي تستخدم في الكشف والتعرف على الأشخاص المتفوقين، إلا أنها تحتاج إلى شخص مدرب على تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه وصعوبة تطبيقها على الطلبة لاحتياجها لوقت طويل . (العزة ، سابق : 80) ومن أشهر المقاييس الفردية ما يلي :

أ/ مقياس ستانفورد بينية للذكاء (Stanford Binet) :

يصلح مقياس (ستانفورد بينيه) لقياس الذكاء من عمر سنتين إلى سن الراشد ويغلب على فقراته الجانب اللفظي ، بالرغم من وجود بعض الفقرات الأدائية فيه، وترتبط فقراته بالتحصيل المدرسي ارتباطاً عالياً . (عبدالله الكيلاني ، 1981 : 5) فقد رتبت فقراته في مستويات عمرية مختلفة ويصنف هذا المقياس الفرد بأنه متفوق إذا حصل على درجة ذكاء (125) ويعد مقياس ستانفورد بينيه مقياساً عالمياً ترجم عبر الثقافات المختلفة.

ب/ سلسلة مقاييس وكسلر للذكاء التي تتكون من :

1 – مقياس وكسلر للذكاء لمرحلة ما قبل المدرسة (WPPSI) للأعمار من (4 – 6) سنوات.

2- مقياس وكسلر للذكاء للأطفال (WISC) للأعمار من (6 - 12) .

2 – مقياس وكسلر للذكاء للراشدين (WAIS) للأعمار من (16 – 75) .

كل تلك المقاييس متشابهة وكل منها مكون من جزءين أحدهما لفظي والآخر أدائي، ويكون للمفحوص على هذه الاختبارات ثلاثة علامات أدائية ولفظية وعلامة كلية، ولم تعتمد مقاييس وكسلر على العمر العقلي كما هو الحال لاختبار ستانفورد بينيه بل اعتمدت على تحويل العلامة على كل جزء من المقياس إلى نسبة ذكاء انحرافية (D I Q) تستخرج من جداول مختلفة وتجدر الإشارة إلى أن كل من يحصل على نسبة (125) فما فوق على هذه المقاييس يعد متفوقاً . (Wechsler, 1992) .

اختبارات الذكاء الجمعية:

طورت مصفوفات ريفن في بريطانيا لقياس القدرة العقلية العامة أو الذكاء لأفـراد مـن عمـر (4 سنوات) فما فوق .

وقد نقلت هذه المصفوفات إلى دول عديدة واستخرجت لها معايير محلية تسهل استخدامها بفاعلية في عمليات الاختيار والتصنيف والتقييم للأفراد من ذوي القدرات العقلية العادية والمرتفعة وخاصة للأعمار من (4 – 25) سنة . (عليان وصمادي ، 1988) .

تتألف هذه المصفوفات من خمس مجموعات هي ا موعة (أ ، ب ، جـ ، د، هـ) كل منها يتكون من (12) مفردة أي أن ا موع الكلي لمفردات الاختبار (60) مفردة متدرجـة الصعوبة تتألف كل منها من مجموعة تصـاميم هندسية حذف منها جزء ويليها ثمانية بدائل، وعلى المفحوص أن يختار مـن بينـها البديل الذي يكمل التصميم وتستخدم جداول المعايير المرافقة للمصفوفات في تحويل الـدرجات الخـام إلى نسب ذكاء انحرافية لفئات الأعمار المختلفة لمتوسط قدره (100) وانحراف معياري (15) . (حـروان ، سابق : 169) .

وتتميز مصفوفات (ريفن) بسهولة تطبيقها وتصحيحها وتحويل الدرجات الخام عليها إلى نسب ذكاء انحرافية إضافة إلى أ ا وضعت أصلاً كاختبار ذكاء جمعي متحرر إلى حد ما من الأثر الحضاري أو البيئـي لخلوها من العامل اللغوي الذي يؤخذ على اختبارات الذكاء الفردية المعروفة.

وتستخدم مصفوفة (ريفن) في كثير من البرامج للكشف عن الأطفال المتفوقين نظراً لقلـة التكلفـة المترتبة على استخدامها كما أ ا تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة .

ومع أهمية اختبارات الذكاء في الكشف والتعرف على الطلاب المتفوقين ، والتفكير الناقد الذي يتميز به المتفوقون عقلياً .. إلا أ ا لا تعني جوانب التفكير التباعدي الذي يعتبر من السمات الأساسية للأشخاص المتفوقين لذلك اقترح (جيليفورد 1969) استخدام اختبارات لها علاقة ذا النـوع مـن الـتفكير هـي اختبارات :

2 - اختبارات الابتكار والتفكير الابتكاري:

نتيجة للتطور الذي حدث في مفهوم التفوق ، والانتقادات التي وجهت إلى اختبارات الذكاء بأ ا لا تستطيع الكشف عن التفكير الناقد المنتج الذي يتميز به المتفوقون فقد ظهرت الحاجة إلى الاستعانة بأسلوب وإجراءات أخرى تسد هذا النقص فكانت اختبارات الابتكار . وتقيس اختبارات الابتكار أو الإبداع مـا يسمى بالتفكير التباعدي (Divergent thinking) أو التفكير المنتج (Productive thinking) وتتطلب أسئلة اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي طلاقة ومرونة في التفكير لأنه لا يوجد للسؤال أو المهمة إجابة صحيحة واحدة كما هو عليه الحال في اختبارات الذكاء وربما لهذا السبب وغيره من الأسباب تفتقر اختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي للخصائص السيكومترية التي تتمتع ا اختبارات الذكاء الفردية المعروفة من حيث الصدق والثبات والمعايير ، ولكن مع كل عيوب اختبارات الابتكار ، إلا أ ـا تبقـى إحـدى

المؤشرات التي يجب الأخذ بها مع الوسائل والأدوات الأخرى للكشف والتعرف على المتفوقين عقلياً . (جابر عبدالحميد ، علاء الدين كفافي ، 1989 : 798) .

3 – مقياس التقدير:

وهي عبارة عن مجموعة من العبارات تصاغ بطريقة إجرائية تمثل الخصائص السلوكية التي ذكرتها الدراسات على أنها تصف الأشخاص المتفوقين وتميزهم عن غيرهم.

وتتضمن مقاييس التقدير السلوكية ما يمكن أن يلاحظه المعلم من سلوك ظاهر أو ميل نحو القيام بمهات يعتقد أنها تمثل جوانب موهبة وتفوق ، وعادة ما يطلب من المعلم أو الفاحص أن يقدر الطالب أو المفحوص على قائمة من السلوكيات على شكل عبارات، وكل عبارة يكمن أن تصمم بحيث يقيم الطالب على مقياس متدرج بحيث تعطي درجة عالية جداً أو عالية أو متوسطة أو قليلة لكل عبارة وذلك حسب التصميم المعتمد لمقياس التقدير بعد ذلك تجمع درجات المفحوص، والدرجة العالية عادة تمثل تعبيراً عن سلوك موهوب أو متفوق.

تختلف مقاييس التقدير السلوكية من حيث مضمونها وتركيزها على جوانب دون أخرى وذلك اعتماداً على التعريف المعتمد من قبل الباحث أو الفاحص، كما تختلف أيضاً حسب طريقة التقدير المستخدمة ، ولكنها جميعاً تتشابه من حيث أنها وسائل تركز على السلوك الذي يلاحظه المعلم أو الفاحص والذي يعبر عن التفوق . (القريوتي وآخرون ، 1995 : 424) .

وهناك شرط يجب توافره في مقاييس التقدير وذلك للحصول على تقديرات دقيقة هو إلفة المعلم ومعرفته الدقيقة بالطالب . ومن أشهر الأمثلة على هذا النوع مقياس رينزلي لتقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين (Renzulli et al 1976) أيضاً هنالك قائمة تقدير السمات السلوكية التي أعدها فتحي عبدالرحمن – جروان كأحد محكات اختبار الطلبة لمدرسة اليوبيل للموهوبين وللمتفوقين بالأردن وقد استخدمت الباحثة هذه الأداة للكشف عن الطلاب المتفوقين مع مجموعة أخرى من الأدوات .

4 – اختبارات التحصيل الدراسي :

تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للمفحوص، وتعقد اختبارات التحصيل الدراسي بصورة جمعية ، وقد تكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة من كل المواد ، أو مقتصرة على مادة دراسية معينة. وقد تكون هذه الاختبارات مبنية من قبل معلم ويطبقها على مستوى الصفوف التي يعلمها ، وقد تكون مبنية من قبل خبراء وتطبق على مستوى وطني كتلك الاختبارات التي تعقد في نهاية مرحلة الأساس في السودان . وتتميز اختبارات التحصيل الدراسي العامة بأنها تعطي صورة واضحة عن مجالات القوة والضعف للمفحوص في الموضوعات الدراسية المختلفة ، ويمكن استخدامها كأحد محكات الكشف عن المتفوقين أكاديمياً لإلحاقهم ببرامج خاصة في بدء المرحلة الدراسية التي تعقب المرحلة التي يغطيها الاختبار . (جروان ، سابق : 172) .

ونظراً لعدم وجود اختبارات تحصيل مقننة في الوطن العربي بصورة عامة ، وفي السودان بصورة خاصة ، فقد استفادت الباحثة من نتائج التحصيل المدرسي للطالب كما تعكسها درجاته في المواد الدراسية مجتمعة.

ثانياً : التشخيص بالاعتماد على التقنيات غير الاختبارية :

يتم باستخدام التقنيات الآتية :

1 – دراسة الحالة : تأتي أهمية دراسة حالة الطالب المتفوق من أ ا تعطي فكرة شاملة عن جوانب شخصيته بالحصول على معلومات عن نشأنه ومراحل نموه وتطوره والعوامل التي أدت لتفوقـه ، ومعرفـة ظروف أسرته الاجتماعية والنفسية والمرضية والاقتصادية، التي تساعد على رسم صورة واضحة عنه وعـن إمكاناته وقدراته ومدى تعاون الأسرة في تعليمه وتدريبه جنباً إلى جنب مع معلميـه . (محمـود الـساد 2000).

2 – الملاحظة : هي تقنيه بواسطتها يتم توفير معلومات لا يمكن الحصول عليها بأي تقنية أخرى ، إذ أ ا تقوم على ملاحظة جوانب مختلفة لدى الطالب، كسلوكاته المختلفة وأساليب تعامله مع المواقف التي يوجد ا ومن أهم أنواع طريقة الملاحظة وأكثرها قيمة هي ملاحظات المعلمين وتسمى بتقديرات المعلمين.

3 – تقدير المعلمين : تقدير المعلمين هو أحد الوسائل المستخدمة في الكشف العام عـن الطلبـة المتفوقين ، إذ يطلب من المعلمين تسمية عدد من الطلبة الذين يعتقدون أ م يظهرون أو لديهم إمكانية أ م متفوقين ، ويمكن أن تكون ترشيحات المعلمين أكثر دقة إذا ما تدربوا على ملاحظة السلوك الذي يظهـره الطلبة والذي يمكن أن يعبر عن تفوق . (زيدان ، مفيد حواشين ، 1989 : 50) ، ومع أن المعلمين هـم الأقرب لطلبتهم والأكثر معرفة بعناصر قو م وضعفهم بحكم اتصالهم الدائم م إلا أن النسب المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشيح الطلبة المتفـوقين لم يتجـاوز الـ (50%). (Davis & Rimm, 1989, Tannenboum 1983) وحيث أنه لا يوجد بديل عملي أكثر موضوعية وفاعلية مـن ترشـيحات المعلمين في المرحلة الأولى من عملية الكشف عن الطلبة المتفوقين إلا أنه يمكن تحسين مستوى فاعلية المعلمين في ترشيحا م، وقد قامت الباحثة بتصميم دليل لهذا الغرض لمساعدة المعلمين وتحـسين مـستوى فاعليـة ترشيحا م، وفي هذا الإطار أيضاً قدم الباحثان (هـوج وكـدمور 1986 Hoge & Cudmare) اقتراحات عملية لتحقيق هذا الهدف أهمها :

أ/ تدريب المعلمين وإعدادهم للقيام بعملية الترشيح عن طريق التعريف الإجرائي للتفوق ومـصادر المعلومات التي يحتاجها المعلم وكيفية تقدير الخصائص السلوكية في مقياس التقدير.

ب/ تزويد المعلمين بتعليمات وأدوات كافية لكتابة ملاحظا م والتعبير عن أفكارهم الـتي تـرتبط بشروط الترشيح .

ج/ تكليف المعلمين الذين يعرفون الطلبة حق المعرفة بعملية الترشيح أو ربما يكون من المناسب إجراء هذه العملية على شكل دراسة حالة يشارك فيها المعلمون والمرشد التربوي ومدير المدرسة.

4 – تقدير الوالدين :

بسبب التفاعل اليومي مع الأطفال، ومعرفة جوانب أخرى غير أكاديمية فإن الوالدين يمكن أن يسهما في عملية الكشف والتعرف على أطفالهم الذين يظهرون قدرات وإمكانيات يمكن أن تعبر عـن موهبتـهم

وتفوقهم ، ويمكن أن تكون تقديرات الوالدين أكثر دقة من تقديرات المعلمين إذا ما طلب منهم الاستجابة أو إبداء آرائهم وملاحظا م عن سلوك أبنائهم بطريقة دقيقة كأن يطلب منهم ذكر هوايات واهتمامـات للطفل الحالية ، والكتب التي يستمتع بقراء ا ، والمشكلات والحاجات الخاصة التي حصل عليها الطفـل، ونشاطات وقت الفراغ التي يقوم ا، وتزداد دقة ملاحظات الوالدين إذا ما كانوا متعلمين أو مثقفين وعلى وعي بمفهوم التفوق ويشير جلجار (Gallagher 1985) إلى أن تقديرات أولياء الأمور للأبنـاء مـن المؤشرات المهمة والصادقة والتي يمكن الاعتماد عليها في التعرف على الأطفال المتفوقين.

5 – تقديرات الأقران:

وتتضمن الطلب من الأقران أو زملاء الصف أن يذكروا زميلهم الذي يمكن أن يساعدهم في بعـض المشاريع والمهمات أو من هو المتميز في موضوع أكاديمي محدد؟ أو من الذي لديه أفكار أصيلة ؟ أو إلى أي زميل يذهبون لطلب المساعدة في موقف محدد؟ ويمكن القول أن تقدير الأقران لا يقل كمصدر من مصادر التعرف على التلاميذ المتفوقين من المصادر الأخرى وبالتحديد عندما نريد التعرف على بعـض الـصفات كالقيادية ، ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام الأساليب السوسيومترية. بدر العمر (1990 : 125) .

6 – التقارير الذاتية

يمكن الاستعانة أيضاً بالتقارير الذاتية أو تلك الأشياء والوثائق التي تصدر عن الطفل إما بشكل لفظي أو مكتوب بالطريقة الموثقة ، حيث يمكن الاستنتاج من تلك المصادر إشارات أو دلالات على تفوق الطفل .

إن هذا الأسلوب ربما يكون أكثر موثوقية في حالة الأطفال ممن هم في المرحلة الابتدائيــة الــذين لا يتحفظون عند الحديث، أو التقارير الذاتية عن أنفسهم مقارنة بإخوا م الشباب في المتوسطة والثانوية الذين ربما يترددون في الحديث عن أنفسهم واعتقادهم بأن ذلك تدخل في شئو م الخاصــة واقتحــام لعزلتــهم الشخصية.

7 – حكم الخبراء:

إن حكم الخبراء كوسيلة للكشف والتعرف على الأطفال المتفوقين عقلياً يعتــبر أساســاً، حــتى أن التعريف الرسمي للتفوق يشترط ذلك لأن للخبراء والمختصين في الميادين المتخصصة طريقة مناسبة للتعــرف على التفوق في تلك الميادين ، بالإضافة إلى افتراض المعرفة في الكشف والتعرف على الطلبة المتفوقين من قبل الخبراء فإن هذه الطريقة لها فوائدها في تشجيع الطلبة وحثهم على بذل مزيد من النشاط والجهد في ا الات التي يتميزون ا خاصة بعد أن يتم ترشيحهم للالتحاق ببرامج تربوية تعنى بالطلبة المتفوقين إذ أ م يشعرون بأ م محط الآمال والتوقعات.

إن المطلوب من الخبراء والمختصين معرفة قدرات الطلبة الحقيقية والأصيلة وتميزها عن الأداء المؤقــت لبعض نماذج سلوكية متشا ة مع ما يقوم به الطلبة المتفوقين وكذلك على الخبراء فهم خــصائص المرحلــة النمائية التي يمر ا الطفل والتي تساعدهم في الموازنة والمواءمة يبين السلوك الذي يعبر عن قدرة متميزة تفوق ما هو مألوف ومتوقع من تلك المرحلة النمائية . (القريوتي وآخرون ، سابق : 428) .

بعد هذا العرض للتقنيات الاختبارية وغير الاختبارية كأساليب تستخدم للكشف والتعــرف علــى الطلاب المتفوقين عقلياً ترى الباحثة أن استخدام تلك التقنيات لا يتم بصورة مطلقة وإنما يكــون محكــوم بالتعريف الإجرائي المستخدم لتعريف الطالب المتفوق وطريقة البحث والأدوات المستخدمة المتاحــة ، وفي إطار ذلك يحدد بدر العمر (سابق : 125 – 126) أربعة أساليب يرى من وجهة نظره أ ا أساليب انتقاء متعارف عليها لاختيار الطلبة المتفوقين عقلياً وهذه الأساليب الأربعة هي :

أولاً : استخدام أكثر من معيار:

بما أن هناك أكثر من معيار للتعرف على المتفوقين عقلياً يوجد سؤال يطرح نفسه، فكيف إذن يــتم التعامل معها؟ للإجابة على ذلك هو أن يقرر أولاً ما هو وزن كل معيار من معايير التعرف على المتفــوقين عقلياً؟ وثانياً ما هو الحد الفاصل لكل معيار والذي يمكن عن طريقه اعتبار التلميذ متفوقاً؟

وبطبيعة الحال لا يوجد اتفاق على إجابة محددة ، لذلك يمكن الاعتماد على آراء لجان متخصصة في هذا المجال، معتمدة في آرائها على بعض المعايير التي تم ذكرها سابقاً مثل مقدار التوسع في تحديد مفهوم التفوق أو مدى توفر الإمكانات اللازمة لخدمتهم ويمكن توضيح ذلك من خلال أسلوب المصفوفة* .

اقترح بالدوين (Baldwin 1984) هذا الأسلوب ليتيح المجال للتعرف على موقع التلميذ بين أبناء فصله أو مدرسته أو منطقته التعليمية أو حتى على مستويات محافظته .

تتلخص فكرة المصفوفة فيما يلي:-

أ/ يتم الاتفاق على المصادر المستخدمة ، الاختبارات ، تقرير المدرسين وما إلى ذلك من مصادر .

ب/ يتم تحديد مدى لتقدير كل مصدر من المصادر المستخدمة (ممتاز ، فوق المتوسط، متوسط ، دون المتوسط ، ضعيف).

ج/ يعطي كل تقدير من التقديرات السابقة وزناً معيناً ، يعطي الممتاز خمس درجات ، فوق المتوسط ، أربع درجات ، ضعيف درجة واحدة .

د/ يحسب عدد التقديرات التي حصل عليها التلميذ لكل مصدر على حدة .

هـ / يضرب كل تقدير في الوزن الذي خصص له .

و/ يجمع حاصل الضرب فيصبح الناتج هو التقدير العام للطالب .

وبعد إتمام هذه العمليات يرتب التلاميذ تصاعدياً حسب التقدير العام ومن ثم يمكن اختيار نسبة مئوية معينة ، كأن يتم اختيار نسبة معينة ولتكن مثلاً : أعلى (5%) أو (10%) .

ثانياً : اللجان المتخصصة :

يتلخص هذا الأسلوب في أن تقوم لجنة متخصصة يمثل أعضاؤها مجالات مختلفة سواء إدارية أو فنية ، تختار اللجنة التلاميذ المتفوقين من خلال مجموعة معايير تضعها لنفسها بالإضافة إلى ما يتوفر لها من معلومات من مصادر أخرى.

ثالثاً : أسلوب الباب الدوار :

ويعتمد هذا الأسلوب على مفهوم رينزولي وآخرون (1981) . للتفوق من حيث أن كثيراً من التلاميذ يظهرون تفوقهم فقط تحت ظروف صعبة وفي أوقات مختلفة، لذلك تتاح الفرصة لجميع الطلبة المشاركة فيما يسمى بغرفة مصادر التحكيم تحت ظروف وقواعد محددة ويتيح هذا الأسلوب للتلميذ الدخول والخروج تبعاً لحاجاتهم في فترات محددة . وفي ختام هذا العرض لأساليب التعرف على المتفوقين عقلياً يمكننا القول بأن أساليب التعرف على الطلاب المتفوقين التي تتم بواسطة الدرجات الدراسية مستمرة

---

* المصفوفة : Matrix :
جدول مقسم إلى خلايا وخانات لتوضيح العلاقة بين عدة متغيرات .

في الاستخدام من جانب كبير من النظم التعليمية في تحديد الطلاب المتفوقين ولأسباب مختلفة استمرت هذه الطرق شائعة على الرغم من افتقارها إلى الموضوعية.

ولقد قارن (Marland 1971) من خلال تحديد ترتيب الفروق بين أساليب التعـرف الـستة الأكثر شيوعاً في الاستخدام وبين الأساليب التي أوصت ا جماعة مختارة من الأخصائيين في مجال المتفـوقين وكانت نتائج المقارنة على النحو التالي:

جدول رقم (1)

يوضح ترتيب الفروق بين **أساليب التعرف الستة على المتفوقين عقلياً**

الرتب طبقاً للاستخدام الحالي	**الرتب طبقاً لما أوصى به المتخصصون**
1 – ملاحظات المدرسين .	1 – اختبارات الذكاء الفردية .
2 – اختبارات التحصيل الجماعية .	2 – الانجازات السابق تحقيقها .
3 – اختبارات الذكاء الجماعية .	3 – ملاحظات المدرسين .
4 – الإنجازات السابق تحقيقها .	4 – اختبارات الذكاء الجماعية
5 – اختبارات الذكاء الفردية	5 – درجات اختبارات الابتكار .
6 – درجات اختبارات الابتكار .	6 – اختبارات التحصيل الجماعية .

ويقترح نبيل حافظ (1997 : 32) برنامجاً يمكن من خلاله ومن وجهة نظره أن يتم التعرف علـى المتفوقين عقلياً ويرى أنه من المفترض أن يقوم ذه المهمة الأخصائيون النفـسيون عـن طريـق تطبيـق الاختبارات المقننة على التلاميذ ، والأخصائيون الاجتماعيون أثناء متابعتهم للأنشطة الطلابية ، والمعلمـون أثناء تدريبهم للطلاب ومتابعتهم لأعمالهم العلمية وأنشطتهم التربوية .

وفي ختام عرض أساليب الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً لدى الباحثين العديـدين يمكننـا أن نستخلص الاستنتاجات التالية :

1 – يتعين أن نقرر حقيقة مهمة هي أن كل تعريف من تعريفات التفوق العقلي يؤكد على جانب معين ومن ثم تصبح عملية التعرف على الأطفال المتفوقين عقلياً محكومة بطبيعة التعريف الذي يتبناه .

2 – إن اكتشاف الطفل المتفوق عقلياً أمراً ليس يسيراً.

3 – أول خطوة نقوم ا لمساعدة الطفل المتفوق عقلياً هي أن نكشفه أولاً.

4 – أن للآباء المتعلمين بطبيعة الحال الفرصة الأولى في التعرف على الطفل المتفوق عقلياً.

5 – يجب أن ننظر إلى تقدير الآباء والأمهات لأطفالهم على أنه تقدير تقريبي تنقصه الدقة.

6 – بناء على ما جاء في النقطة السابقة فإنه تقع على عاتق المدرسة مسئولية التقدير الدقيق بقدرات ومواهب الأطفال وهو لا شك عبء كبير معظمه يقع على عاتق المدرس.

7 – أن الأساليب المختلفة المستخدمة في التعرف على حالات التفوق العقلي – سابقة الذكر – لها ميزا ا وعيو ا وقد لخص جالجار (Gallager 1950) ، في حليم بشاي (1990 : 464) جوانـب القصور في بعض الأساليب على النحو التالي :

جدول رقم (2)

يوضح أوجه القصور في بعض الأساليب المستخدمة في الكشف عن المتفوقين عقلياً

الأسلـــــوب	أوجه القصور
1 – الاختبارات الفردية	طريقة جيدة إلا أ ا مكلفة في الوقت والنفقات وليس عمليـة كأداة للفحص المسحي في المدارس .
2 – اختيارات الذكاء الجماعية	طريقة حسنة للفحص بصفة عامة إلا أ ـا لا تكـشف عـن الأطفال الذين يعانون اضطرابات انفعالية .
3 – الاختبارات التحصيلية	لا تكشف عن الأطفال المتفوقين غير القادرين على التحـصيل وتتضمن جوانب القصور في اختبارات الذكاء الجماعية.
4 – ملاحظات المدرسين	كثير من المدرسين يعجزون عن التعرف على الأطفـال غـير القادرين على التحصيل أو الأطفال المصابين باضطرابات انفعالية

كما يجب أن نأخذ بالمسلمات التالية عند التعرف على المتفوقين عقلياً:

أ/ أن التفوق شيء نسبي فمن يتم تصنيفهم بأ م متفوقون لا يتفوقون علـى الآخـرين في جميـع الخصائص.

ب/ التفوق ليس آحادي البعد فيمكن للفرد أن يتفوق في بعض الجوانب ويقـع ضـمن المـستوى المتوسط في خصائص أخرى ، كما لا يمكن تصنيف الأفراد بشكل مطلق إلى متفوقين وغـير متفـوقين ، كذلك من المهم تحديد جوانب التفوق.

ج/ تتأثر عملية الكشف عن المتفوقين بالفئة العمرية للأفراد فكلما زاد العمر الزمني لهذه الفئة سـهل التعرف عليهم وتصبح المسألة أكثر صعوبة عند تصنيف الأطفال الصغار إلى متفوقين وغير متفوقين وذلـك لعدم وجود تمايز واضح للأطفال في السنين المبكرة . (بدر العمر ، مرجع سابق) .

انطلاقاً من هذه الدراسات التي تناولت أساليب الكشف عن المتفوقين عقلياً ونسبة لتعدد أسـاليب الكشف الاختبارية وغير الاختبارية ، ترى الباحثة أهمية وضع معايير وأدوات كشف مقننة علـى البيئـة السودانية تساعد في الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً للالتحاق بالمدارس النموذجية على أن تكون هذه الأدوات تأخذ منحى الموضوعية بحيث لا تعتمد على التقنيات الذاتية لوحدها في عملية الكشف وإنما تكون عملية الكشف عن الطلاب المتفوقين تكاملية تغطي كل جوانب التفوق العقلي، وهذا ما قامت به الباحثة في استخدام أكثر من معيار في الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم .

تربية المتفوقين عقلياً :

مقدمة :

تشكل مشكلة تربية المتفوقين عقلياً ورعايتهم وتحديد وتوفير المتطلبات التربوية والنفسية اللازمة لهم على اختلاف أنماط ودرجات تفوقهم حيزاً كبيراً من الفكر التربوي الخاص بالمتفوقين ، وربما كان نتيجـة ذلك اختلاف وجهات النظر حول أسس هذه المتطلبات وكيفية تحقيقها أو توفيرها ، فضلاً عن المناقـشات الفلسفية المختلفة حول هذه الأسس، مما جعل هناك عدة محاور أساسية يدور حولها الحديث والجدل لنشأ ا ، إن التربية هي صانعة للتفوق بمعنى أنه يمكن أن يخلق جيلاً من المتفوقين لو كان هناك تعليماً ورعاية لهؤلاء المتفوقين .

لقد أصبحت العملية التربوية الحديثة ، تضع في مقدمة أهدافها المواطن المخترع لا المستظهر ، أو مجرد المستوعب لما يقرأ ، بل أصبحت الأمم تنافس في مجال تقدمها وتطورها بمقدار ما تعد من علماء ومختـرعين مبتكرين يضيفون إلى العلم جديداً، الأمر الذي يجعل من عملية التفوق هدفاً تسعى إليه الدول من خـلال العملية التربوية . (زكي إسماعيل ، 1989 : 4) .

وبفضل جهود الرواد الأوائل في ميدان التفوق العقلي أمثال (تيرمان وهولنجورث) وغيرهمـا ظهـر الاهتمام بالتربية الخاصة للمتفوقين عقلياً في العشرينات والثلاثينيات من القرن العشرين ، ثم نما هذا الاهتمام في السنوات الأخيرة في ميدان الابتكار، حتى نكاد نقول إن مجال التفوق العقلي والابتكار انـدمجا في فئـة واحدة من فئات البحث النفسي والتربوي مع الاهتمام المقابل بضعاف العقول . (فؤاد أبوحطب ، 1983 : 494) .

وقد ظهر هذا الاهتمام بالمتفوقين عقلياً في أشكال متعددة في مجالات مختلفة للتفوق، إلا أنه مـازال بعيداً عن بؤرة الاهتمام في الدول النامية بالمقارنة بالاهتمام الوافر الذي يحظى به المتفوقون في الدول المتقدمة سواء في طرق التعرف عليهم أو برامج تربوية لتنمية مواهبهم وإبداعا م ، وهذا ما دعا إليه العديـد مـن المفكرين والدارسين من ضرورة العناية م . (زينب شقير ، 2001) .

وسوف تقوم الباحثة بعرض نماذج تجارب بعض الدول الأجنبية والعربية والمحليـة في مجـال رعايـة المتفوقين عقلياً.

تجارب الدول الأجنبية:

1 – الولايات المتحدة الأمريكية :

اكتسبت مسألة الاهتمام بالمتفوقين أهمية خاصة ، إذ ظهر هذا الاهتمام بتزايد البحوث التي أجريت على المتفوقين من الأفراد وارتفع عدد هذه البحوث من (380) بحث عام 1952 إلى 1259 بحثاً في عام 1965م . فريال التحف (2002) وقد شملت الدراسات والبحوث أيضاً بعد بداية النصف الثاني للقـرن العشرين ذوي القدرات الابتكارية إضافة للأذكياء إذ نبه العـالم جيلفـورد (Guilford. 1950) إلى ضرورة دراسة هؤلاء الأفراد بعد أن قدم زملاؤه الباحثون تطوراً جديداً للتكوين العقلي للإنـسان يـضم (120) قدرة عقلية .

وقد اعتمدت الولايات المتحدة أنواع متعددة من البرامج التي تقدم الخدمات للمتفوقين عقلياً وهـذا عائد إلى الاختلاف في النظم التعليمية ، والاختلاف في تعريف التفوق وطرق اختيار المتفـوقين وأسـاليب تربيتهم .

ويمكن تصنيف الأساليب المتبعة في تربية المتفوقين في الولايات المتحدة الأمريكية في ثلاثة أنواع هي : التجميع – التسريع – الإثراء مع ملاحظة أن هذه الأنواع تطبق مجتمعة خلال التنفيـذ والممارسـة ويـتم التجميع كما يلي :

أولاً : التجميع Grouping :

1 – التجميع في مدارس خاصة **:** حيث يتم تجميع المتفوقين في مدارس خاصة م كما في مدرسة (هنتر) الابتدائية والتي تشترط في المتقدمين إليها حاصل ذكاء لا يقل عن 130 نقطة ويقدم ـا المنـهاج العادي مع إضافات لإثراء المنهج ليأتي ملائماً للمتفوقين ، ومدرسة (برونكس) الثانوية للعلوم التي تشترط في المتقدمين إليها أن يكونوا من ذوي القدرات العالية والمتميزة في الرياضيات والعلوم وقد تخرج منها بالفعـل عدد من الباحثين والعلماء المعروفين .

2 – التجميع في صفوف خاصة **:** وقد يكون التجميع في صفوف خاصة للمتفوقين في إطار المدارس العادية (شعب المتفوقين) وذلك في عدد من المدارس الأمريكية الرسمية حيث تزود بنفس المناهج الدراسـية ولكنها تعطي بطريقة أكثر عمقاً وأكثر ثراء في المعلومات ويتوقف القبول في هذه الصفوف على أساس أن لا يقل حاصل ذكاء الطالب عن 125 نقطة في اختبارات الذكاء .

3 – التجميع وفق نظام العزل الجزئي: وقد يتم التجميع وفق نمط ثالث ضمن الصفوف العادية مع بقية التلاميذ لكن يعطي في جزء من اليوم الدراسي تعليم خاص للتلاميذ المتفوقين ، يركز علـى الـتفكير النقدي والتفكير التحليلي ، وهو ما يسمى بنظام العزل الجزئي.

4 - هناك نمط رابع لأسلوب التجميع في أمريكا كما يشير (لاتلوك 1979) وهو أكثر انتـشاراً يتضمن تجميع المتفوقين في شعب خاصة ملحقة بالمدارس الابتدائية أو الثانوية حيث يتم اختيـار الطـلاب المتميزين جداً وتقدم لهم مقررات مناسبة لقدرا م.

ثانياً : التسريع (Acceleration) :

حيث يسمح للأطفال المتفوقين باجتياز المرحلة التعليمية بسرعة أكبر من العادية، ويشمل ذلك القبول المبكر في الروضة أو المدرسة الابتدائية ، أو تخطي الصفوف الدراسية والقبول المبكر في الكليات الجامعيـة ، وهذا الأسلوب يفضل أن يطبق بصورة فردية بحيث يراعى في ذلك مدى تفوق الطفل ومستوى النمو عنده .

ثالثاً : الإثراء (Enrichment) :

وهو أسلوب يسمح للمتفوق بمتابعة دراسته بدرجة تختلف عن أقرانه في الصف من حيـث عمـق المناهج وإثراؤها ، وقد تضاف للمناهج العادية أنشطة إثرائية تأتي خارج الخطة المدرسية وقد تبين (كـيرك) 1970 أن هذا الأسلوب يحقق عدداً من المزايا النفسية والاجتماعية للطفل المتفوق.

2 – بريطانيا :

إن أساليب تربية المتفوقين في بريطانيا لا تختلف كثيراً عما هي عليه في باقي الدول الأوربية ، إذ أن هناك برامج خاصة وبرامج رسمية في هذا السياق، فقد أجريت أبحاث كثيرة حول إنشاء مدارس خاصة للمتفوقين.

وقد أيد سيرل بيرت (Burt) فكرة إنشاء مدارس خاصة للمتفوقين في الرياضيات في حين أن هولي (1970) وجد أن النتائج غير مؤيدة لتجميع ذوي الذكاء العالي في صف واحد . أما بالنسبة إلى أسلوب الإثراء فإن استخدامه محدود جداً في بريطانيا وتبين الدراسات مثل دراسة غازي مفلح (1998) أنه لا توجد في بريطانيا إجراءات محددة لمواجهة مشكلات تعليم المتفوقين على مستوى السلطات الرسمية سوى في بعض المدارس الخاصة بالموسيقى والمسرح وغيرها في حين أنه على الصعيد الأهلي فإن الجمعية البريطانية القومية للأطفال المتفوقين التي تأسست عام 1966 تقوم بجهود علمية واسعة لمواجهة حاجات الأطفال المتفوقين لديها .

كما أن هناك جهوداً تبذلها وزارة التربية والعلوم البريطانية في مجال الدراسة والبحث الخاصة بتربية المتفوقين عقلياً وتعد الدراسة المسحية التي قام ا أوغيلفي (Ogilvey 1973) من أهم الدراسات التي تمت في هذا ا ال، بالتعاون مع مجلس المدارس لمعرفة الحاجات الأولية التي يحتاج إليها المتفوق عقلياً ومن النتائج المفيدة التي أسفرت عنها الدراسة أن المتفوقين المتأخرين دراسياً ظاهرة حقيقية ، وأن التعليم الجمعي والنشاط الجمعي بوجه عام يميلان إلى إيجاد مواقف ونتائج عادية لا مكان لها للإبداع أو التجديد ، ولكن المنهج الذي يحتوي كثيراً من الموضوعات يوفر احتمالات النجاح للطفل المتفوق والدافعية له.

3 –روسيا :

فيقوم التعليم فيها على أساس نظام الثماني سنوات ، وهو متوافر للجميع، والذي يهمنا هنا معرفة أشكال العناية التي تقدم فيه فيما يخص المتفوقين عقلياً .

يذكر الطحان (1982) أن هنالك أربع مدارس خاصة بالمتفوقين وذلك في كل من موسكو وكييف ولينغراد سابقاً وتوفوسيبيرك وتقبل هذه المدارس الطلبة المتفوقين من أبناء المناطق الريفية إذا تفوقوا في الرياضيات والفيزياء خلال سنوات دراستهم أما الأطفال من أبناء المدن فيتم قبولهم عن طريق الأولمبياد الأكاديمي ويخضع هؤلاء الأطفال لاختبارات معينة قبل دخولهم هذه المدارس من أجل معرفة قدر م على متابعة الدراسة.

والنظام التعليمي في روسيا يسمح بالتخصص والتنوع في التعليم بعد الانتهاء من نظام الثماني سنوات إلا أن هناك بعض المدارس التي تتجه نحو التخصص منذ السنة الثانية منه مثل مدارس الموسيقى والبالية .

إلا أن العدد الأكثر من هذه المدارس يتجه نحو التخصص في الرياضيات وهذه المدارس تقبل الطلبة من أبناء المدن والضواحي ا اورة ومن أهم شروط القبول فيها تمتع المرشح بصحة جيدة ، أما من حيث نظام المدرسة فإن التلميذ في هذه المدارس يدرس البرنامج العادي المقرر لزملائه العاديين إضافة إلى عدد من

الساعات الخاصة في مجال الاختصاص الذي يقبل به بحيث يتراوح عدد الساعات ما بين (2 - 4) ساعات يومياً .

و ـذا الشكل يتبين أن هناك نوعين من المدارس الخاصة بالمتفوقين نوع يهتم بذوي التحصيل العادي في هذه المواد الدراسية والذين يتم قبولهم فيما بعد الانتهاء من نظام الثماني سنوات ونوع آخر يهتم بذوي المواهب الخاصة ويبدأ معهم في سن مبكرة من دراستهم.

4 – ألمانيا :

أما في ألمانيا التي كانت تنفذ نظاماً تعليمياً متطوراً بعد الستينات فقد كانت العناية موجهة فيهـا إلى جميع التلاميذ ، كل حسب قدراته وميوله واهتماماته ، وفي مرحلة مبكرة من أعمـارهم قبـل المدرسـة الابتدائية وحتى في مراحل التعليم المختلفة وكان المبدأ المهم في التربية الألمانية ، هو إتاحة الفرصة لكل طالب بحسب قدراته وميوله مع التأكيد على التحصيل الدراسي بصورة أساسية ، و ـذا الشكل يتيح النظام التربوي الألماني الفرص لظهور قدرات الطلبة ومواهبهم كما يساعدهم على نموها إلى أفضل حد ممكن بحيث يقـدم صاحبها أفضل ما عنده لصالح ا تمع .

وقد أكد المؤتمر الدولي للأطفال المتفوقين الذي عقد في (هامبورغ 1985) ضرورة تركيز الاهتمام على التعليم بالنسبة إلى الصغار الأذكياء والموهوبين ، كما ترى الحكومة الألمانية بأن هذه الجهود الخاصة التي تبذلها من أجل العناية بالمتفوقين هي أمر ضروري من أجل المنافسة في السوق العالمية.

5- اليابان :

يذكر (أبوشامب 1985) أن اليابانيين نجحوا في إعداد نظام متميز يجمع بين مزايا النظم التربوية في بلدان العالم المتقدم صناعياً مثل (أمريكيا – إنجلترا – فرنسا – ألمانيا) والنظام التعليمي في اليابان ، إلا أنه في قالب وطني ، ويحاول اليابانيون دائماً الاستفادة من تجارب غيرهم إلى أقصى حد ممكن ، وفي اليابان نظـام تعليمي متميز يبدأ من رياض الأطفال وحتى الجامعة، يقوم على أساس التنوع والتشعب ، بحيث يتناسب مع قدرات الطلبة ومواهبهم، فهناك مثلاً ثلاثة أنواع للمدارس الإعدادية :

1/ المدرسة الإعدادية النظامية التي يدرس فيها الطالب مقررات عامة تؤهله للالتحـاق بالمدرسـة الثانوية.

2/ المدرسة التخصصية في المواد المختلفة التي تعد الطالب للامتحانات .

3/ المدرسة الإضافية التي تم بمتابعة النواحي الثقافية مثل تحسين الخطوط والعـزف علـى الآلات الموسيقية .

كذلك الحال في المدرسة الثانوية حيث توجد فيها مدارس طول الوقت تؤهل الطالب إلى الـدخول للمعاهد المتوسطة والجامعة ، ومدارس لبعض الوقت وغالباً ما تكون هذه المدارس مسائية بسبب أن طلا ا يكونون مشغولون بأعمالهم في الصباح، والمدارس بالمراسلة للطلبة بالمناطق النائية أو الذين لا تـسمح لهـم ظروفهم بالمداومة في اليوم الدراسي.

إضافة إلى هذا النوع من المدارس ، فإن هناك عدداً من المؤسسات التجارية والصناعية الضخمة التي تقدم برامج تعليمية وتدريبية مكثفة ومعقدة في نفس الوقت.

وهكذا فإن التعليم في اليابان بتنوعه وتشعبه لا يوظف من أدناه إلى أقصاه فحسب، وإنما يعمل على مراعاة حاجات الطلبة وقدرا م ونموها إلى أقصى حد ممكن، ولعل هذا الشيء كان من بين العوامل الـتي أكسبت اليابان سمعتها الطيبة وهو الذي أدى إلى وسمها بالعملاق الاقتصادي الذي لا يباري ، ولعل في تقدم اليابان في هذه ا الات دليلاً على الفائدة الإنتاجية العظيمة لإطلاق قدرات الأفراد الخـ ـ ـلاقة بوصـفها العامل الأول في إعادة البناء الاقتصادي ، وهذا بطبيعة الحال عمل التربية .

وهنالك مدارس خاصة تعني بتربية الذكاء الهدف منها تقديم تشجيع مكثف للقدرات المعرفية للطلبة اليابانيين ، وهنالك أيضاً معهد لتدريب الرياضيات يسمى بمعهد كومون للتربية وله فروع في سـت دول مختلفة يستقبل الأطفال من عمر (3) سنوات فما فوق يضاف إلى ذلك وجود مدارس خاصـة بتـشجيع أصحاب المواهب الفنية، وتسمى المدارس الاجتماعية . (ميشيل ، وليامز ، 1987).

6 – السويد :

وهي من الدول الإسكندافية التي تنادي بمساواة الفرص التعليمية فيها ، وقد أعطت السويد اهتمامـاً كبيراً لفئات غير المتفوقين ولكنها لم تعط القدر نفسه من الاهتمام لفئات المتفوقين وبذلك فقـضية تربيـة المتفوقين لم تحظ بالاهتمام الأول في السويد والشيء البارز في مجال تربية المتفوقين في السويد هو أن المدرسة الشاملة تبدأ بتقديم برامج متنوعة من حيث درجة صعوبتها وفيما تحتاج إليه من طاقة عقلية اعتباراً من سن (13) سنة أي من المرحلتين الإعدادية والثانوية وهكذا فإن مثل هذا النظام يسمح لطاقات المتفوق عقليـاً بالتفتح واختيار ما يرغب من مناهج الدراسة ، وقد أدى إلى إعطاء اهتمام خاص بطرق التعليم.

7 – فرنسا:

يسمح نظام التعليم في فرنسا للطفل المتفوق في روضة الأطفال أن يدخل المدرسة قبل السن القانونية وبموافقة مدير المدرسة ويسمح للطفل الذي يحقق تقدماً دراسياً ملحوظاً في المدرسة الابتدائية أن يقفز سـنة واحدة خلال المرحلة الابتدائية التي تمتد إلى (خمس) سنوات ، وفي المرحلة الثانوية فهنـاك بـرامج تحقـق للمتفوقين تشويقاً وتلبية لتنمية قدرا م العقلية .

8 – مدارس الأذكياء في ماليزيا **(Smart School)** :

إن مدارس المتفوقين في ماليزيا تسمى مدارس الأذكياء وهي تجسد الأفكار التي تقول بأن الفائـدة لا تكمن فقط فيما تقدمه المدرسة للطلاب بل فيما توفر لهم من تجربة حقيقية حية فعوضـاً عـن الحقائـب المدرسية الثقيلة ، يحمل الطلاب الماليزيين خبرات مصقولة للصفوف في القرن الحادي والعشرين وفقـاً لمـا طرحه به وزير التربية الماليزي (سري نجيب رزاق Seri Najeep Razak) فـإن مفهـوم مدرسـة الأذكياء سوف يقدم للطلاب مدخلاً إلى معلومات لا محدودة من خبرا م . والامتحانات سوف تـستخدم الحواسيب والطلاب الذين يرسبون يمكنهم أن يتابعوا الدروس من منازلهم بالاعتماد على خبرا م ، وفي ناية الخطة تأمل الوزارة أن تقيم مختبرات للكمبيوتر بالنسبة إلى (750) مدرسة أو أكثر.

يقول الماليزيون إن مشروع مدرسة الأذكياء سوف يحدث تغيراً جذرياً في تربيتنا المستقبلية ، والذي بواسطته سيدخل الطلاب إلى تقنية المعلومات في كل وجه من وجـوه التربيـة سـواء في الإدارة أو إدارة الأعمال أو في مستوى الصفوف وإن نظامنا التعليمي التربوي لم يكن أبداً غير جدي إذ يتبرع هذا النظـام لأن يكون تفاعلياً ثلاثي الأبعاد بطريقة علمية واقعية مترابطة.

إن المركز الإداري لمدرسة الأذكياء يحتوي على نظام حاسوبي يتضمن قاعدة معلومات لكـل مـن المعلمين والطلبة، وهو متصل بدوره بمكتب التربية المحلي التابع للمنطقة التعليمية من خلال شـبكة واسـعة المدى ، والاتصال بشبكة الحواسيب يغطي مناطق جغرافية غير محدودة ، المكتبة سوف تكون مركز يـزود الطلبة بمواد تعليمية متعددة مرنة وشبكة للمواد التعليمية كمدخل لشبكة المعلومات الدوليـة (الإنترنـت) (Internet) وغرف المدرسين سوف تضم الآن مداخل على موقع الشبكة تحتوي على البيانات للمقررات الدراسية المرنة وقواعد للمعلومات والتي يمكن أن تستخدم أو يستفاد منها لتفصيل المقررات الدراسية بصورة تلائم حاجات طلا م.

والنتيجة النهائية هي إنتاج قوة عمل لثقافة الكمبيوتر جاهزة لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين والتي تساعد على وض البلاد إلى مصاف الأمم المتطورة.

وفي مدارس الأذكياء وسائط تكنولوجية نظيرة تساعد في نشر الوسائط المتعددة وتقنيات أخـرى في مدرسة الأذكياء والمنسق ينبغي أن يكون واعياً وقادراً على أن يحدد الأساس في إدارة البرمجيات المطبقة ، وفي إقامة الصلة بين الطاقم التقني المساند لصيانة وتقديم التسهيلات ، وقد تم تدريب ثلاثة آلاف مدرس علـى مفهوم مدارس الأذكياء كما أن رؤساء المكاتب في الوزارة سوف يساعدون في التخطيط والتنسيق والتنظيم والإدارة والإرشاد وتقويم البرنامج في هذه المدارس.

التجارب العربية في مجال تربية المتفوقين:

لم ينل المتفوقون في أغلب البلاد العربية من الرعاية والدراسة والبحث ما يناسب أهميتهم، على الرغم من أ م الثروة البشرية الحقيقية للأمة العربية، وربما لأن من أسباب انخفاض الاهتمام بالمتفوقين اعتقاد بعض أصحاب القرار من التربويين أن وجود مدرسة للمتفوقين أو صفوف خاصة لهم أو أي تنظيم آخر يخـالف المبادئ التربوية ولا يحقق مبدأ المساواة بين أفراد ا تمع لاسـيما إذا زودت هـذه المـدارس أو الفـصول بإمكانات لا تتوافر في الصفوف العادية.

وفي معظم الدول لا توجد إدارات خاصة وتجارب متكاملة لرعاية المتفوقين، وقد قامـت المنظمـة العربية للتربية والعلوم بمحاولات متعددة لحصر تجارب الدول العربية في رعايتها للمتفـوقين مـن خـلال الدورات التي عقدت لتربية الموهوبين في الدول العربية والدراسات في هذا السياق، إضافة لعدد من التجارب والدراسات التي بدأت في بعض الدول العربية كما في مصر، الكويت ، سوريا ، الأردن ، العراق ، البحرين ، السعودية وغيرها .

ففي عام 1969م أقامت الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية حلقة حـول (تربيـة المتفـوقين والمعوقين في البلاد العربية) وقد أكدت الحلقة على :

إن تنشأ مدارس ثانوية للمتفوقين على مستوى كل دولة عربية بحيث تقيم أعلى مستويات التفوق في حدود واحد من الألف على الأقل من مجموع التلاميذ، وأن يبدأ اختيار التلاميذ المتفوقين بعد اجتياز المرحلة الإعدادية ، ومن ثم يمكن التوسع بذلك لتشمل المرحلة الإعدادية والابتدائية فيما بعد ، كما تم التأكيد على أن تقدم المناهج الإضافية علاوة على المناهج العادية، في صفوف المتفوقين وفي مدارسهم ليتمكن التلاميذ من اختيار ما يناسب ميولهم واهتماما م . (الطحان 1982) .

كما قامت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بدراسة مسحية وتحليلية لواقع تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية وتعرفت من خلالها على تجارب تربية المتفوقين في الدول العربية والخطط المستقبلية لـذلك، والتي أكدت على عدم وجود نظم خاصة متكاملة لرعاية المتفوقين في معظم الدول العربية وقد أجابت على استبانات الدراسة تسع دول عربية فقط هي (سوريا – البحرين – المملكة العربية السعودية – تـونس – الأردن – العراق – الكويت – الإمارات – قطر) وقد كانت أبرز النقاط التي وردت في إجابات الـدول المذكورة : الطحان (1983) .

1 – لا يوجد في البلاد العربية إدارات خاصة تم بالمتفوقين عقلياً باستثناء العراق.

2 – لا يوجد نظام خاص لتربية المتفوقين عقلياً عدا الكويت إشارة إلى عـزم وزارة التربيـة (إدارة الخدمة الاجتماعية) على تخطيط برنامج مستقل للعناية بالمتفوقين عقلياً .

3 – لا توجد تشريعات خاصة بالمتفوقين باستثناء بعض النصوص التي تمنح بعض المكافآت الماليـة السنوية للطلاب المتفوقين (سوريا) .

4 – يتركز الاهتمام على المتفوقين تحصيلياً وعلى ذوي المواهب الخاصة في المرحلة الابتدائية.

5 – في (العراق – الكويت – سوريا) هناك تركيز على المرحلة الثانوية للتخطيط المستقبلي.

6 – أما بالنسبة للتنظيم المتبع في رعاية المتفوقين فلا توجد أي نظم خاصة إذ لا توجـد مـدارس للمتفوقين أو صفوف خاصة في المرحلة الابتدائية ، في إطار المدارس العادية أو أي أسلوب آخر.

7 – المناشط اللاصفية غير متوافرة في أغلب الدول العربية كما لا يتم إعداد خاص لمعلم المتفـوقين لأنه لا يوجد في الأصل برامج مستقلة متخصصة لرعاية المتفوقين وتربيتهم .

8 – توجد دراسات علمية وتقارير عن التفوق العقلي والمتفوقين عقلياً في أغلب الدول العربية.

9 – توجد بعض الإجراءات المتبعة في عدد من الدول العربية مثل المهرجانات والمعارض الفنية الـتي يتم تقديم بعض المكافئات المالية فيها للطلاب، ومكافآت مالية شهرية للتفوق التحصيلي وبعثـات داخليـة وخارجية للأوائل في المدارس العادية.

10 – كما أصدرت المنظمة العربية للتربية دليل أساليب الكشف عن الموهوبين في التعليم الأسـاس عام 1996م تضمن المنهجية المتبعة في إجراءات الدراسات الميدانية وبرامج أساليب رعاية المتفوقين ليكون مساعداً للدول العربية في تنفيذ خططها في هذا ا ال، وفي محاولة جادة للتعرف على أساليب رعاية المتفوقين

في دول الخليج العربي، قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بدراسة ميدانية حوت الطلبـة الموهـوبين في التعليم العام بدول الخليج العربي، أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم.

وفي عام 1990 تم اقتراح برنامج لاكتشاف الطلاب الموهوبين ورعايتهم في دول الخليج العـربي ، يشمل أساليب التعرف على الموهوبين وأساليب تقديم البرنامج للطلاب، الذي يؤكد إثراء المنهج العـادي للطلاب المتفوقين وتطوير طرائق التدريس ، كما يعرض أيضاً أنشطة البرنامج والخطة التنفيذية لـه والـتي تشمل محتوى المنهاج للأنشطة والهدف الخاص ـذه الأنشطة ، وكيفية تطبيقها لإثراء مناهج المتفوقين إضافة لأساليب التقويم من خلال إلحاق الطلاب الموهوبين بغرفة الدراسة العادية جزءاً من اليوم الدراسي والسماح لهم بالذهاب إلى غرف المصادر أو الورش حيث يتم تزويدهم بأنشطة خاصة وفيما يلي بعض تجارب الدول العربية :

1 - العراق:

إن تجربة العراق في مجال تربية ورعاية المتفوقين تجلى في إقامة مؤتمر لرعاية الموهوبين عـام 1971م وندوة عام 1982م وصدور قانون مدارس الموهوبين رقم (105) لسنة 1985م ، فضلاً عما تقوم به من مشاريع مقترحة ودراسات علمية تناولت على وجه الخصوص هذه الشريحة، وتجلى ذلك أيـضاً بإعـداد اللقاءات العلمية وتشكيل اللجان، ولقد شكلت اللجنة العليا لرعاية الموهوبين في وزارة التربية ولجنة تتـولى الإشراف على تنفيذ تجربة التسريع ولجنة تتولى الإشراف على تشخيص الطلبة المتميزين . (العزة ، سـابق : 332) .

مدرسة الموهوبين:

تنفيذاً لتوجيهات الرئيس صدام حسين قامت وزارة التربية بتشكيل لجنة عليا لرعاية الموهـوبين في العراق برئاسة السيد/ وزير التربية وعضوية نخبة من المختصين في المؤسسات التعليمية والتربويـة ومهمتـها إخراج مشروع مدرسة الموهوبين إلى حيز الوجود.

قامت اللجنة بإرسال وفدين أحدهما للولايات المتحدة الأمريكية وإنجلترا والثاني إلى روسيا من أجل الاطلاع والتعرف على تجارب الدول المتقدمة في مجال رعاية المتفوقين كما عقدت ندوة متخصصة سميـت (ندوة رعاية الموهوبين) في بغداد عام 1983م شارك فيها مجموعة من المفكـرين والمختـصين والمعنـيين بالموضوعات تركزت موضوعا ا على الآتي:

1 – أهداف مشروع رعاية الموهوبين :

أ/ رعاية الطلبة الموهوبين وفقاً لقدرا م وتنمية هذه القدرات بما يحقق مصلحتهم كأفراد ومـصلحة مجتمعا م .

ب/ تنمية الجوانب العقلية والحسية والانفعالية على النحو الذي يؤهلهم لتأدية الدور المطلوب منهم.

2 – مدرسة الموهوبين :

حددت هذه المدرسة الموهوبين في العلوم أهدافها تكوين العناصر البشرية المؤهلة كعناصـر مخترعـة مبتكرة متخصصة علمياً، وتكون مصدراً مؤهلاً من مصادر التقدم والتطوير والتجديد في ا تمع ، ومسايرة العالم والتسارع معه فضلاً عن توفيرها ا الات الوظيفية العلمية في النشاطات المنهجية وتنمية التوجه الذاتي المستقل في الإطار الجماعي وإثارة التفكير المبدع وأن تساعد المدرسة طلبتها من خلال مناهجها والأنـشطة المرافقة لها على تنمية روح الصبر والمثابرة والدقة والتحدي للمشكلات وعلى زرع الثقة بـالنفس واتخـاذ القرار.

3 – تحديد من هو الموهوب وأساليب الكشف عنه وذلك وفقاً للآتي :

أ/ أن يكون ذا قدرة عقلية ملحوظة ، وذا تحصيل دراسي ممتاز في الموضوعات العلمية واهتمامه ا ، وذا مهارة ممتازة في الرياضيات والطبيعيات (العلوم) .

ب/ أن يتصف بالسرعة والدقة غير العادية في إنجاز الأعمال الفكرية ا ردة وقادراً على التعبير عـن أفكاره.

ج/ أن تؤكد المرحلة النهائية لبطاقته المدرسية امتيازه .

4 – المناهج الإثرائية:

يتم التركيز على البندين الآتيين :

أ/ اعتماد مناهج التعليم العام وبناء مناهج إثرائية .

ب/ اتباع طريقة بناء المناهج الإثرائية بشكل مختلف عن مناهج التعليم العام.

5 – تسريع الطلبة :

طبق هذا الاتجاه لأول مرة في العراق خلال العام الدراسي 1988/1987 كأسلوب للعناية بالطلبة المتفوقين والمتميزين علمياً الذي بموجبه يمكن للطالب الانتقال إلى صف أعلى من الصف الذي يستحقه نظاماً ، وذلك في ضوء قدراته العقلية والتحصيلية التي تؤهله لهذا الصف الانتقال .

ويعتمد تشخيص الطلبة المسرعين على أسلوبين الأول تفوق الطالب المسرع في اختبارات القدرة العقلية وحصوله على معدل لا يقل عن 98% في الامتحان النهائي المدرسي للصف الذي يرغب التسريع منه . والثاني أن لا يكون راسباً أو مكملاً خلال سنين دراسته السابقة ويتم تشخيصه من قبل لجنة متخصصة.

6 – التقويم :

تقوم وزارة التربية بإعداد الدراسات لمتابعة وتقويم تجربة الإسراع والإثراء.

2 - مصر :

وفي جمهورية مصر العربية فإن إحداث مدرسة للمتفوقين تم في عام (1954-1955) ، كفصول ملحقة بمدرسة المعادي تضم النخبة الممتازة من المتفوقين في الشهادة الإعدادية ، وقد تم نقلها إلى مقرها الجديد في عين شمس عام 1960م تضم المتفوقين من جميع المحافظات وأصبح أسمها (مدرسة المتفوقين التجريبية النموذجية للبنين) ويدرس في هذه المدرسة المنهاج نفسه والمطبق في المدارس العادية ويتم إثراء المناهج بأبحاث إضافية في الفترة المسائية وبإشراف المدرسين وفقاً لبرنامج إثرائي يساعد الطلاب على تنمية مواهبهم إضافة إلى تطوير طرائق التدريس والتقويم وتوافر الأجهزة والوسائل التعليمية.

وقد حدد القرار الوزاري رقم (189) بتاريخ 1990/6/16م شروط القبول بالمدرسة معتمداً على التحصيل الدراسي بحيث يحقق الطالب 85% من المجموع الكلي للدرجات في الشهادة الإعدادية ولا يكون قد رسب في أي سنة من سنوات المرحلة الأساسية.

وأن يجتاز الاختبار النفسي التحريري الذي يقره وزير التربية والتعليم ويعقد في المدرسة، ويقبل الطلاب الحاصلين على أعلى الدرجات النفسية في المجموع الكلي في الاختبارات النفسية التحريرية مضافاً إليها مجموع درجات الشهادة الاعدادية التي حصل عليها الطالب.

3 – الكويت :

قامت الكويت بتجربة رعاية المتفوقين ، فأعدت إدارة الخدمة النفسية مشروعاً لدراسة المتفوقين بالمرحلة الثانوية يتم من خلاله تتبع ثلاث مجموعات متتالية من خريجي المرحلة المتوسطة ، فقد اهتم المشروع بالإضافة إلى التحصيل الدراسي لدراسة بعض الجوانب العقلية والمعرفية الأخرى كالذكاء والاستعدادات العقلية وكذلك بعض المتغيرات الشخصية كالتوافق الشخصي والاجتماعي للطلبة المتفوقين ، إلى جانب دراسة الظروف الاجتماعية والأسرية التي ينشأ فيها الطلبة المتفوقين وقد استغرق هذا المشروع سبع سنوات.

وفي عام 1986م ، صدر القرار الوزاري الكويتي رقم (135) بتـاريخ 1986/5/26م بـشأن تشكيل مجلس لإدارة مشروع رعاية المتفوقين برئاسة وزير التربية والذي بمقتضاه تم :

أ/ حصر المتفوقين عقلياً .

ب/ تطبيق اختبارات الذكاء الجماعية والفردية على هؤلاء المتفوقين.

ج/ متابعة المستوى التحصيلي للتلاميذ المتفوقين.

د/ إعداد وتقديم أنشطة إثرائية في اللغة العربية والرياضيات واعتبر العام الدراسي 1990/89م بدء تجربة إنشاء مراكز متخصصة لرعاية المتفوقين تقدم خدما ا لهؤلاء الطلاب في فترات مسائية وفقاً لـبرامج محددة ، ولكن لظروف الغزو العراقي لدولة الكويت توقفت الجهود إلى أن استؤنفت مـرة أخـرى عـام 1993م عندما أنشئ مجلس التربية الخاصة والأمانة العامة للتربية الخاصة بالقرار الوزاري رقم (78) لـسنة 1993م، حيث تم تحديد الفئات التالية ال الاهتمام والنشاط :

أ – بطئ التعلم .

ب – المتفوقين والموهوبين .

ج – التوحديين . (دلال المشعان ، 1990 : 576) .

4 - المملكة العربية السعودية:

في المملكة العربية السعودية في عام 1991 – 1992م سعت المملكة العربية السعودية إلى جعـل تعليم المتفوقين متناسباً مع احتياجا م وقدرا م حيث كانت وزارة التعليم (المعارف) قد افترضت ودعمت مشروعاً للكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم وقد بدأ العمل فعلياً في هذا المـشروع 1991م ، وتم الانتهاء منه في عام 1994م ، وقد تحدد الهدف الأساسي للمشروع الذي في ضوئه تم تعميمه بحيث يتكون من ثلاثة أجزاء متكاملة (النافع وآخرون ، 1995).

الأول : يهدف إلى إعداد برنامج للكشف عن المتفوقين .

الثاني : إعداد برنامج إثرائي في العلوم والرياضيات كنموذج لرعاية المتفوقين.

الثالث : توعية ا تمع حول أهمية رعاية المتفوقين .

وفي ضوء هذه الخطة تم التعرف على الموهوبين والمتفوقين والكشف عنهم حيث تم الاعتماد علـى تقديرات المدرسين، التفوق في التحصيل الدراسي، ا لتفوق في تحصيل العلوم والرياضيات ، ومؤخراً تم تقنين بعض الاختبارات على مدينة الرياض، مثل اختبارات القدرات العقلية ، اختبـارات (تـورانس للـتفكير الابتكاري) التي تستخدم كجزء من عملية الكشف عن المتفوقين حيث أنـه في البدايـة تم الاقتـصار في الاكتشاف على التحصيل الدراسي والأنشطة اللاصفية وترشيحات المدرسين والمشرفين ، ثم ض الاهتمام بالأساليب العلمية المقننة تحت رعاية جمعية الملك عبدالعزيز ورجال لرعاية الموهوبين (إبراهيم أبونيان وصالح الغبيان ، 1994) .

5 - الأردن :

بدأ الاهتمام برعاية الطلبة المتفوقين والموهوبين كما جاء في توصيات مؤتمر التطور التربـوي عـام 1987م بضرورة إيلاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة العناية اللازمة ، كما عززت هذه الجهود بإصدار تشريعات تربوية متمثلة بإصدار قانون التربية والتعليم رقم (3) لعام 1994م ، ينص في مادته الخامسة على توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة للمتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة ، حيث تقدم برامج الطلبة الموهوبين بإشراف من مديرية التربية الخاصة في المديرية العامة للتعلـيم بـوزارة التربية والتعليم . (الخطيب 1993) .

ومما لاشك فيه أن تقديم البرامج للطلبة المتفوقين يتطلب تكاليفاً تزيد على تكاليف معظـم الطلبـة العاديين، لأنها تستثمر قدراتهم وإمكاناتهم فيما يفيد المجتمع والمواطن ككل والأجيـال القادمـة بمختلـف المجالات ولذا فإن تصميم البرامج المختصة بالطلبة المتفوقين يحتاج إلى البنية التحتية الأساسية والموارد الحالية الكافية للإنفاق عليه من مختلف جوانبه وخصوصاً :

1 – توفير مبنى أو صفوف لتخدم هذه الفئة .

2 – توفير المختبرات والقاعات بما فيها من أجهزة ومعدات.

3 – توفير مختلف المرافق والتسهيلات.

4 – موارد مالية للأنشطة الصفية والإثرائية.

5 – تكاليف تقويم ومتابعة البرامج والطلبة.

وقد راعت وزارة التربية والتعليم في الأردن كل تلك الاحتياجات وتستمر في توفيرهـا ومتابعتـها وفيما يلي عرض البرامج التربوية والتعليمية للطلبة المتفوقين في الأردن . محمود المساد (2000) .

أولاً : مدرسة اليوبيل:

وهي مدرسة ثانوية مختلطة متخصصة ، تتبع لمؤسسة نور الحسين من الناحية الإدارية والتعليميـة ، تأسست عام 1989 ويعاون إدارة المدرسة لجان فنية من ذوي الاختصاص والخبرة الأكاديمية مهمتها تطوير المناهج والإشراف على تنفيذها.

أهداف المدرسة:

1 – تقديم برامج متوازنة ترتكز على قاعدة علمية توفر فرصاً لتطوير مهارات التفكير العليا وحـل المشكلات واتخاذ القرارات .

2 – تزويد الطلبة بخبرات تعلم فريدة خارج الإطار الصفي من خلال حلقات البحـث والأبحـاث والدراسات.

3 – مساعدة الطلبة في الانتقال من مرحلة اكتساب المعلومات إلى مرحلـة توظيفهـا في معالجـة مشكلات حقيقية.

4 – تقديم خدمات تربوية متنوعة للمؤسسات الأخرى من خلال ورش العمل وبـرامج تـدريب الهيئات التعليمية.

اختيار الطلبة:

هنالك نظام يشتمل على عدة محكات وعدة مراحل لاختيار الطلبة هي :

1 – محكات التحصيل الأكاديمي.

2 – السمات السلوكية الإبداعية .

3 – القدرة العقلية العامة.

ولتطبيق هذه المحكات يتم أولاً تشكيل لجنة في كل مدرسة تتألف من مدير المدرسة والمرشد التربوي ومعلمي الصف التاسع الأساس تقوم بترشيح الطلبة وإعداد البيانات المطلوبة وتدقيقها وفـق الـسجلات المدرسية الرسمية على نماذج خاصة.

شروط القبول في **مدرسة اليوبيل:**

1 – أن يكون الطالب ملحقاً بالصف التاسع الأساس عند تقديم طلب الترشيح.

2 – أن يكون من بين أعلى (2%) من مجموع طلبة الصف المقصود في مدرسته استناداً إلى معدل تحصيله في الفصول الدراسية الأخيرة ومدى توفر سمات سلوكية ، إبداعية .

3 – أن يقدم دليلاً على تنوع اهتماماته العلمية والأدبية وغيرها ، إضافة إلى قوة دافعيته التعلم.

البرامج التربوية:

1 – المناهج المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم بطرائق جديدة بعد اعتمادها وإعادة تنظيمها بمـا يتناسب مع حاجات الطلبة المتفوقين.

2 – مساقات دراسية على شكل متطلبات إجبارية تنسجم مع ميول واستعدادات الطلبة.

3 – برنامج شامل للأنشطة التربوية يتضمن عدد من الأنشطة منها الموسيقية والنشاط الإبـداعي – الفن – الطباعة والرياضة والحاسوب .

4 – خدمات إرشادية لمساعدة الطلبة على التكيف مع متطلبات البرامج الدراسية.

أما عن طرائق التدريس المستخدمة في هذا البرنامج فهي المحاضرات ، والرحلات، والزيارات الميدانية ، والأساتذة الزائرين والتدريب العملي.

ثانياً : مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز:

نظراً للفروق بين الطلبة في مدارس وزارة التربية والتعليم، وسرعة تعلم الطلبة المتفوقين منهم للمواد الدراسية فإ م يحتاجون لبرامج خاصة تلبي احتياجا م ، وتحفز عقولهم لذا فإن اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمتميزين بالأردن يأتي ضمن حلقة محكمة شاملة تنبثق من المعطيات الآتية:

1 – تطوير النظام التربوي وزيادة كفاءته بالاعتماد على تطوير واستخدام برامج أكثر فاعلية.

2 – استمرار الاهتمام بالأنشطة العلمية والاجتماعية للطلبة مما يعزز تنشئتهم وفق قدرا م العقليـة وكفاء م ومتطلبات تعليمهم وتنمية شخصيا م .

3 – تنمية شخصية الطالب المتفوق من جميع الجوانب بصورة متوازنة متكاملة.

4 – تنمية روح البحث العلمي والدراسة.

5 – القدرات والمواهب الإبداعية ووضع برامج علمية لها واستثمارها في الإنجاز والعمل.

وفي هذا الإطار يجري العمل على استحداث (12) مدرسة للطلبة المتميزين تسمى مـدارس الملـك عبدالله الثاني للتميز ، وذلك وفق خطة عمل إجرائية تنفذ على مدى ثلاث سنوات وقد استخدمت الوزارة أول مدرسة من هذه المدارس في محافظة (الزرقاء) اعتباراً من العام الدراسي (2001/2000) وذلك نظراً لتوفير البناء المناسب والمختبرات العلمية المتطورة ومكتبة علمية غنية بالمصادر والمطبوعات العلمية والأجهزة الحديثة التي تعين الطلبة على استخدامها بكفاءة وتوفير التقنيات التربوية اللازمة.

والفئة المستهدفة لهذه المدارس هم الطلبة الذين يتميزون عن سائر أقرا م بقدرة عقلية عالية تتمثل في التفكير الإبداعي والتحصيل الممتاز في بعض المباحث المتخصصة من الطلبة الذين انتهوا من الصف السادس الأساس ويتسمون بما يلي:

1 – قدرة عقلية ملحوظة.

2 – تحصيل مرتفع بالرياضيات والعلوم واللغة العربية والإنجليزية لا يقل عن 95% في كل مبحث.

3 – تمثيل عالي في جميع المباحث لا يقل عن المعدل العام عن 90%.

4 – قدرات فنية للترجيح .

5 – قدرات أدبية للترجيح .

6 – قدرات رياضية للترجيح.

البرامج والخطط الدراسية:

يتطلب العمل على تطبيق برنامج مدرسة الطلبة المتميزين أن يتم العمل من بداية الصف السابع على زيادة نسب الحصص العلمية فيها، واعتماد اللغة الإنجليزية فيها لغة للتدريس إلى جانب اللغة العربية ، وهذا يعني زيادة العبء الدراسي على الطالب من الصف السابع بحيث تكون ساعات برنامجه من الحصص نحـو 38 ساعة أسبوعياً على فترتين من (8 - 12.30) ومن (1 . 30 – 30 .3) بواقع خمس أيام دراسية

تبدأ من 9/1/ إلى 6/30 من كل عام ، وتكون السنة الدراسية من فصلين مع توفر برامج إثرائية في الصيف . (المساد ، مصدر سابق) .

6 - دولة الإمارات :

قامت دولة الإمارات 1994م ببذل الجهود في مجال رعاية الموهوبين والمتفوقين على النحو التالي:

أ/ جهود على مستوى وزارة التربية والتعليم : التشجيع المادي والمعنوي للطلاب المتفوقين في التحصيل والموهوبين في المجالات المختلفة على مستوى :

أولاً : المدارس من خلال حفلات ومهرجانات التكريم.

ثانياً : المنطقة التعليمية من خلال الأنشطة الختامية.

ثالثاً : الوزارة ممثلة في تكريم يوم المستقبل الذي تنظمه إدارة الخدمة الاجتماعية.

ب/ على مستوى الهيئات والمؤسسات والأفراد يتم تكريم الطلاب المتفوقين بواسطة مؤسسات المجتمع وجمعيات النفع العام التي نذكر منها على سبيل المثال:

1- ندوة الثقافة والعلوم بدبي .

2 – ندوة جمعية أم المؤمنين في عجمان .

3 – جمعية الشيخ خالد للتفوق الطلابي برأس الخيمة.

4 – الجمعية النسائية لدولة (الإمارات) .

5 – جمعية الهلال الأحمر . (أحمد الخياط وآخرون ، 1994) .

7 - سوريا:

تولي القيادة التربوية في سوريا اهتماماً خاصاً لرعاية المتفوقين وتنمية قدراتهم، وتحسين مهاراتهم ، وبرعاية كريمة من توجيهات السيد/ الرئيس بشار الأسد افتتحت مدارس المتفوقين ويتمثل ما تقوم به الجمهورية العربية السورية في مجال تربية المتفوقين في العديد من الإجراءات التربوية والعلمية التي تنفذ على مستوى المؤسسات الرسمية في الدولة والمنظمات الشعبية ، ويمكن تصنيف هذه الإجراءات في أربعة مجالات رئيسة هي : (فريال التحف ، 2000م) :

1 – التربية الخاصة بالمتفوقين في المدارس الحكومية .

2 – مجالات تشجيع المتفوقين (المالية) .

3 – مجالات تشجيع المتفوقين من قبل المنظمات الشعبية.

4 – مجالات تشجيع المتفوقين (متابعة الدراسة) .

أولاً : في المدارس الحكومية:

بدأت الوزارة بتطبيق شعب للمتفوقين (صفوف) في جميع المحافظات وبمعدل مدرستين في كل محافظة من محافظة القطر في العام الدراسي (1997/1998) ، ويتم انتقاء هاتين المدرستين من قبل مديرية التربية تخصص في إحدى المدارس الإعدادية وفي إحدى المدارس الثانوية شعب للطلاب المتفوقين ذكوراً أم إناثاً،

تبدأ بالصف الأول الإعدادي في المدرسة الإعدادية وفي الصف الأول الثانوي في المدرسة الثانوية ويتم انتقاء الطلاب لهذه الشعب وفقاً للمعايير التالية:

1 – معدل التحصيل الدراسي في المرحلة الابتدائية لطـلاب الـصف الاول الإعـدادي ومعـدل الإعدادية لطلاب الصف الأول الثانوي.

2 – اختبارات ذكاء وفق روائز تعد لهذا الغرض.

3 – عدم الرسوب في صفوف المرحلة السابقة .

4 – درجة الريادة في منظمة الطلائع أو اتحاد شبيبة الثورة.

ويتم تقويم هذه التجربة بشكل دوري من قبل لجنة متخصصة يرأسها مدير التربية.

ثانياً : مجالات تشجيع المتفوقين (الحالية) :

من بين الإجراءات التنفيذية التي تقوم ا وزارة التربية تقديم منحاً شهرية للطلبة العشر الأوائـل في القطر .

ثالثاً : مجالات المنظمات الشعبية:

تقوم منظمتي الطلائع واتحاد شبيبة الثورة بالتعاون مع وزارة التربية بإعداد نمطاً من أسلوب الإثـراء للطلبة المتفوقين يتمثل في تنفيذ أنشطة علمية وتطبيقية وفقاً لهوايا م وميـولهم وخـارج أوقـات الـدوام وبإشراف متخصصين من المعلمين.

رابعاً : مجالات تشجيع المتفوقين (متابعة الدراسة) :

تتبع سير دراستهم في الجامعة وذلك بتوفير مقاعد لهم في كليات مرغوبة مثل الطب أو في المعاهد أو مراكز البحوث التي لا يستطيع الطالب أن يسجل ا إذا لم يكن من بين المتفوقين ، أيضاً في الجامعة توفر لهم فرص الإيفاد الداخلي والخارجي وإعطائهم حق الأفضلية فيها، وكذلك تأمين المنح الدراسـية للمتفـوقين المتميزين منها وإيفادهم في بعثات خارجية .

8 - البحرين:

في دولة البحرين يقتصر الاهتمام بالمتفوقين على تقديم بعض الحوافز المادية والمعنويـة ، إلى جانـب وجود بعض الأهداف الخاصة ؤلاء المتفوقين ضمن الأهداف التربوية العامة، وهناك بعض الجهود من بعض الجهات المعنية التي تقدم بعض الخدمات للمتفوقين مثل وزارة التربية والتعليم حيث تتحمل مسئولية الطالبة المتفوقين جهة متخصصة في الوزارة هي إدارة الخدمات الطلابية . (أنيسة فخرو،1994 : 12).

التجارب المحلية:

السودان:

في السودان بدأت رعاية الطلاب المتفوقين عقلياً في أواخر الأربعينات ، ويمكن التطرق للعناية ـذه الفئة من خلال ثلاث تجارب، وأنظمة تعليمية تبدأ بالآتي :

1 – نظام (Sets– ا موعات) :

بعد دخول الطلاب إلى المدارس الثانوية وهي كانت آنذاك ثلاث مدارس* حكومية متميزة يتم توزيع الطلاب بعد امتحان النصف السنوي وفقاً للنتيجة إلى مجموعات ، يعرف بنظام (Sets) .

وهو يعني تقسيم الطلاب إلى مجموعات حسب تفوقهم الأكاديمي في المواد الدراسية المختلفة.

ووفقاً لذلك توزع مجموعات الطلاب في فصول،مثال (Sets – 1)، (Sets – 2)، (Sets – 3) ، (Sets – 4) .

ا موعة الأولى تشمل الطلاب المتفوقين ، ا موعة الثانية ، (Sets – 2) تشمل الطلاب الأقـل تفوقاً وهكذا يستمر التدرج في توزيع الطلاب إلى ا موعة الثالثة والرابعة لبقية الطلاب ، ومحك التقسيم في نظام (Sets) ا موعات هو التحصيل الدراسي المرتفع . محمدالحسن أبوشنب (2003) [1] .

---

* مدارس هي : حنتوب الثانوية – خورطقت الثانوية – وادي سيدنا الثانوية .

2 – تجربة مدرسة خور عمر:

أنشأت الدولة (السودان) مدرسة نموذجية في عام 1982م بمنطقة خور عمر بأم درمان ، ويتم الاختيار لها من متفوقي المدارس في التحصيل الأكاديمي ، وقد ذكر (عز الدين حافظ)[2] أن مدرسة خور عمر النموذجية تم إنشاؤها أصلاً كمدرسة لخدمة أبناء الضباط الذين يعملون في القوات المسلحة مكافأة لهم ، ولكن لما احتج الرأي العام أمر الرئيس الأسبق (جعفر محمد نميري) بتحويلها إلى مدرسة ثانوية نموذجية يقبل ا الطلاب المتفوقين من أبناء الشعب. (السر سليمان ، 1996 : 56) .

3 - تجربة المدارس النموذجية بوزارة التربية والتعليم:

الفكرة والأهداف:

بدأت الفكرة في عام 1992م في احتفال الوزارة بأوائل الطلاب ، اقتنع كل المسئولين بوزارة التربية والتعليم بضرورة رعاية الطلاب المتفوقين ومن هنا تبلورت فكرة المدارس النموذجية لإعادة ثقة ا تمع بالمدارس والتعليم الحكومي من جديد.

النشأة والتطور :

بدأ القبول لها في العام الدراسي (1994) ليرتفع عددها عاماً بعد عام لتصل في عام (2001) (27) مدرسة (13) منها للبنات و مثلها للبنين ومدرسة مشتركة بمحافظة شرق النيل.

وتقبل لهذه المدارس الطلاب والطالبات المتفوقون الحاصلون على أعلى الدرجات في امتحان شهادة تعليم الأساس. وتقبل ما بين (45 – 50) طالباً بالفصل وتعطي الأولوية لها في إكمال النقص في الكتب والأساس والمعلمين.

فتحت معظمها في مدراس كانت مدارس متوسطة بنيا ا الأساسية غير مكتملة تحتاج إلى كثير من الجهد لكي تتحول إلى مدارس ثانوية نموذجية وهذا ما حدث باجتهاد مقدر من مجالس الآباء في تحسين البيئة المدرسية بزيادة الفصول وبناء المعامل والمكاتب والمساجد والملاعب واستقطاب الدعم الشعبي.

النتائج :

في أول عام لجلوس الطلاب والطالبات في هذه المدارس لامتحان الشهادة الثانوية حصلت المدارس الست على المراكز الستة الأولى من الأول وحتى السادس منها على مستوى السودان وفي العام الثاني جلس طلاب وطالبات اثني عشر مدرسة ، وقد كان ترتيبها ما بين الأول والثاني عشر وفي عام (1999) دخلت اثنتا عشر مدرسة ومما سبق نجدها تحتل الصدارة على مستوى السودان وفي الولاية . (وزارة التربية والتعليم، 2002) .

ماذا تقدم المدارس النموذجية للمتفوقين:

---

(1) محمد الحسن أبوشنب : رئيس قسم المناهج وطرق التدريس ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية .

(2) عز الدين حافظ : خبير تربوي ووزير دولة أسبق .

للرد على هذا التساؤل قامت الباحثة بزيارة ميدانية لبعض المدارس النموذجية بولاية الخرطوم (بـنين وبنات) والتقت ببعض المعلمين والطلاب، واستفسرت عن أنواع البرامج التي تقدم في هذه المدارس فعرفت أنها فقط مواقع تجميعية للطلاب المتفوقين تحصيلياً في الامتحانات النهائية لمرحلة الأساس ولـيس فيهـا أي برنامج إضافي أو خاص للبرنامج الروتيني اليومي للعاديين وليس هناك أي برنامج يعمـل بتنفيـذ أهـداف استراتيجية السودان القومية الشاملة (1993 – 2000) التي من أهدافها الاهتمام بالأطفال النوابغ وتوفير الظروف الملائمة لتنمية قدراتهم وإبداعهم .

كما أن تجربة المدارس النموذجية تختلف عن تجربة المدارس النموذجية في الدول الأخرى ، ويمكـن توضيح ذلك من خلال تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة التي بها مدارس نموذجية . (الطحان ، 1982) .

فنجد أن الفلسفة التي تقوم عليها هذه المدارس تتمثل في الآتي:

هي مدارس تندرج في منظومة مدارس التعليم العام الحكومي لأنها تسعى لتحقيق الأهداف التربويـة التي رسمتها السياسة التعليمية للدولة وتستقطب المتعلمين دونما مواصفات متفردة وتعتمد في أساس مقرراتها الدراسية على مناهج الدولة ولكنها تنفرد بسمات وخصائص وإمكانات وبـنى تنظيميـة انطلاقـاً مـن الاعتبارات التالية:

1 – لم تعد مهمة المدرسة الحديثة في مفهوم التربية الحديثة – تعليمية فقط لأن حاجات المـتعلمين تتجاوز هذا الهدف ، لذا فإنها تطرح أنشطة إثرائية وأخرى موجهة وثالثة منهجية تكمل من خلالها ، وتهـا مكونات بيئة اجتماعية مدرسية تتيح لشخصية المتعلم أن تنمو في ظل رعاية متوازنة لكل مكونات وأبعـاد شخصيته.

2 – إن طبيعة المجتمع وتنوع الحياة السائدة فيه ، وحجم المقررات الدراسية، والأهداف التي تتوخاها المدرسة ، ودور المدرسة في بناء الحياة الاجتماعية والثقافية والعلمية في المجتمع تتطلب وقتاً أطول يظل فيـه المتعلم على اتصال بمدرسته ولذا فإن الحاجة إلى إطالة اليوم الدراسي وكذلك العام الدراسي مطلب مهـم أخذت به هذه المدارس شريطة ألا يتحول هذا الوقت الإضافي إلى عبء ثقيل ينفر المتعلم مـن المدرسـة وينسج علاقة معتلة معها على عكس ما تخطط وتأمل.

3 – إن تدخل الأهل في تعليم الأبناء وقيامهم في كثير من الأحوال بحل الوظائف البيتية نيابة عنهم واللجوء إلى الدروس الخصوصية له إسقاطات سلبية على المدى الطويل ذلك لأن طرائق تدريسهم تختلـف عما ألفه واعتاده المتعلم في مدرسته مما ينشأ عنه حالة إرباك لديه ولذا فإن المدارس النموذجية تتـيح مجـالاً للعملية التعليمية التعلمية أن تبدأ وتنتهي في المدرسة وعندها لا ضرورة لقيام المتعلم بحمل حقيبته المدرسـية يومياً في الذهاب والإياب.

4 – تعي هذه المدارس استحقاقات القرن القادم اعتماداً على ما يسوده حالياً من ثورة تجتاح عـالم اليوم في الاتصالات والمعلومات والتقنيات وتعي كذلك الدور المتغير الذي يجب عليها أن تقوم به . وقـوة

إرادا في التغيير والتطوير ، واستجابا ا السريعة للتكيف مع المتغيرات من حولها ، وتوظيـف مـا تتيحـه كشوفات العالم من نظريات ووسائل تعزز أداءا ا التربوية.

من هنا دعت خارطتها الأدائية وبناها التعليمية بما يلي:

1 – تقرير مادتي الحاسوب والتربية الثقافية (المهارات الحياتية) بدءاً من الصف الأول الابتدائي على أن تظلا مواكبتين للصفوف الأعلى.

2 – فصل النشاط عن الجسم الأكاديمي وتنويع أهدافه ووسائله ليعمـق المبـدعين ويعـالج ذوي الحاجات الخاصة ويرعى الملكات والمواهب ويحترم الميول والرغبات.

3 – إنتاج التكنولوجيا وتوظيفها في المناهج الدراسية في خدمتها ومدها إلى بقية المناشط والتفاعلات التربوية.

4 – تنويع وسائل التقويم وبنائه على اختبارات متعددة المآرب والأنواع وتعريض قاعدته ليكـون شاملاً يستهدف كل مدخلات العملية التربوية إضافة إلى قياس مدى تحقق الأهداف التربويـة في المـدى التكويني أو الختامي.

5 – تدعيم بعض المواد التي يحتاجها المتعلم كضرورة من ضرورات العصر مثـل العلـوم واللغـة الإنجليزية .

6 – اختلاف طرق ووسائل عرض المادة الأكاديمية عن الأنشطة الصفية وغير الصفية يتطلب طرقـاً وأساليب جديدة للأنشطة ولذا فإن هذه المدارس تخترق حاجز الحصص النشاطية المـؤطرة إلى مـساحات أرحب وذات فاعلية أكثر تشد أزرها المرافق والأجهزة والتقنيات التي يتطلبها الموقف وصـولاً إلى أداءات ترعى الموهوبين والمتفوقين بما يحفزهم على الابتكار والإبداع ويوفر لهم فرصاً أكثر تتيح استمرار مواهبـهم وتفوقهم .

أهداف المدارس النموذجية :

1 – تنشئة إنسان دولة الإمارات العربية المتحدثة تنشئة إسلامية قومية .

2 – تنمية مهارات الاتصال والعمل بروح الفريق والتعويد على القيادة منذ الصغر.

3 – تعليم التلاميذ وضمان اتقا م المهارات الأساسية .

4 – تزويد التلاميذ بمهارات التعلم الذاتي.

5 – توفير أفضل الإمكانات والخدمات التربوية لتمكين التلميذ من تحقيق مبدأ النجـاح والتفـوق والتميز للجميع.

6 – اكساب التلاميذ مهارات التفكير والتعبير وتنميتها.

7 – تحقيق التنمية الشاملة للقدرات الكامنة عند التلميذ من النواحي النفسية والدراسية والجسمانية .

8– ربط الطالب بالوسائط وتعليمه مهارات التعامل معها وتوظيفها وعلى رأسها الحاسوب.

9 – التأكيد العملي على مبدأ التربية المستمرة ومبدأ التعلم مدى الحياة.

10 – تنمية هوايات التلاميذ الأدبية والفنية والرياضية و تطوير قدرا م الإبداعية واستثمار رغبا م وإيجاد الوسائل والوسائط المختلفة لاستيعا ا.

11– تأصيل احترام العمل اليدوي وتحفيز الابتكار.

12 - إتاحة قدر كبير من الفرص لأولياء الأمور للمشاركة في أنشطة المدرسة ومتابعة أدائها.

تلاحظ الباحثة أن فلسفة وأهداف المدارس النموذجية في دولة الإمارات كمثال يختلف عن فلسفة وأهداف المدارس النموذجية في السودان ، الأمر الذي يحتم علينا أن نحاول تعديل هذه الفلسفة والأهداف من أجل أن نواكب مصاف الدول المتقدمة وأن تكون تسمية هذه المدارس اسم على مسمى ، ومكان لرعاية المتفوقين عقلياً والموهوبين.

هنالك أيضاً جهود محلية تتمثل في تجربة مدارس القبس للكشف عن الطلاب الموهوبين وهي عبارة عن دراسة تتبعية لهؤلاء الطلاب بدأت منذ عام 2002م ومازالت مستمرة .

بعد هذا السرد لتجارب الدول الأجنبية والعربية توصلت الباحثة إلى أن فئة المتفوقين في عالمنا العربي لم تجد الاهتمام الكافي من قبل المؤسسات المعنية لعملية التنشئة الاجتماعية والتربوية فلا زالت هذه الفئة تتلقى تعليماً ضمن صفوف المدارس العادية إلا في قليل من البلدان العربية ، والسودان مثل بعض البلاد العربية الأخرى لا يهتم عملياً بتربية ورعاية المتفوقين على أسس علمية.

من هذا المنطلق فإن على المؤسسات التربوية والإعلامية في المنطقة العربية دوراً كبيراً في توجيه الاهتمام ذه الفئة والارتقاء ا بدءاً من الأسرة في اكتشافها للموهوبين ورعايتها ومروراً بالمدرسة بتنوع مناهجها وأنشطتها وممارسا ا التربوية داخل غرفة الدراسة وخارجها وانتهاءاً بوسائل الإعلام والمؤسسات الأخرى المعنية بالجمعيات العلمية والثقافية فالكل مطالب ومسئول عن رعاية المتفوق لأن النتيجة والهدف في النهاية هو إعداد جيل من العلماء والمفكرين قادر على النهوض ذه الأمة والارتقاء ا ثقافياً وعلمياً (فلا شيء) أكثر ظلماً من أن يعامل على قدم المساواة أناس خلقوا غير متساويين .

الخاتمة:

في هذا الفصل استعرضت الباحثة مفهوم التفوق العقلي وتصنيف تعريفات التفوق العقلي وتحديـد السمات والمؤشرات الرئيسة للمتفوق عقلياً، وخصائص المتفوقين عقلياً، وأساليب الكشف عنهم وتربيتهم .

وسوف تستفيد الباحثة من النظريات والأسس والقواعد وتجارب الدول الأجنبية والعربية في :

1 – تصميم دليل سوف يستخدمه المعلمون للتعرف على المتفوقين عقلياً، كعملية ترشيح مبدئي.

2 – سوق تقوم أيضاً بتوطين بعض المقاييس التي سوف تستخدم في الكشف على المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم.

3 – التأكيد على عدم استخدام محك العلامات المدرسية لوحده كوسيلة لقبول الطلاب بالمـدارس النموذجية .

4 – الاستفادة من التجربة الأردنية الرائدة المتمثلة في مدرسة اليوبيل والاستفادة من برامج الكشف فيها عن الطلاب المتفوقين عقلياً .

وتأمل الباحثة أن تستخدم المقاييس والأدوات المقننة في وزارة التربية والتعليم في شكل برنامج قومي للتعرف على المتفوقين عقلياً في كل ولايات السودان حتى يمكن العناية م والاستفادة من أقصى ما لـديهم من طاقات كامنة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة : -

1 - الدراسات التي تناولت علاقة التفوق في ضوء الذكاء و التحصيل الدراسي ببعض سمات الشخصية والتعليق عليها .

2 – الدراسات التي تناولت علاقة التفوق في ضوء القدرة على التفكير الابتكاري ببعض سمات الشخصية والتعليق عليها.

3 – الدراسات التي قارنت بين المتفوقين وغيرهم ، والتعليق عليها.

4 – الدراسات التشخيصية التي تناولت خصائص المتفوقين وأساليب الكشف عنهم ورعايتهم والتعليق عليها.

5 – التعليق العام على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها.

الفصل الثالث
الدراسات السابقة

مقدمة

يذخر ميدان البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية والتربية الخاصة على وجه التحديد بعدد كـبير من الدراسات التي تناولت ظاهرة التفوق بجوانبه المختلفة ، كما اهتم عدد من الباحثين بدراسة شخـصية المتفوقين عقلياً إحساساً منهم بأن معرفة سمات الشخصية التي تميز هؤلاء الأفراد عن غيرهم من العاديين يمكن أن يساعد علماء التربية وعلم النفس في تحسين وسائل التعرف والكشف عن المتفوقين عقلياً في سن مبكرة من ناحية ، وإعداد البرامج التربوية والتدريبية المناسبة لنمو قدرات هؤلاء الأفراد مما يـؤدي إلى حـسن استثمارها من ناحية أخرى ، ومن ثم فقد أجريت العديد من الدراسات التي استخدمت فيها أساليب متنوعة من مقاييس تقدير يستجيب لها الآباء والمعلمين إلى اختبارات ومقاييس قدرات عامة وخاصة .

وكانت تبدو نتائج هذه الدراسات متفقة فيما بينها في بعض الأحيان، ومختلفة في أحيان أخـرى ، وذلك وفقاً لطبيعة الدراسة والوسائل والأدوات المختلفة المستخدمة فيها، وبعد اطلاع الباحثة على ما تيسر منها وعلى حسب إمكانيا ا البحثية استطاعت تصنيفها من حيث موضوعا ا إلى أربعة محـاور ، حيـث يشمل المحور الأول دراسات تناولت علاقة التفوق من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بـبعض سمـات الشخصية، والمحور الثاني تركزت دراساته في معرفة العلاقة بين التفوق العقلي من حيث القدرة على التفكير الابتكاري وبعض سمات الشخصية ، والمحور الثالث اشتمل على دراسات مقارنة بين المتفوقين والعاديين في بعض المتغيرات ، أما المحور الرابع فقد شملت دراساته خصائص المتفوقين وأساليب الكشف عنهم ورعايتهم .

دراسات كل محور يجري عرضها وفقاً للتسلسل التاريخي لها ، بعد ذلك يتم التعليق بصورة عامة على دراسات المحور مع ذكر نقاط الاتفاق والاختلاف، بينها وبين الدراسة الحالية ، بعد عرض كل المحاور تقوم الباحثة بالتعليق العام على كل الدراسات السابقة وتحديد موقع الدراسة الحالية منها.

وفي كل دراسة يتم ذكر صاحبها وتاريخ إجرائها وعنوا ا والأهداف التي يصبو إلى تحقيقها والعينـة التي اعتمدت عليها والأدوات المستخدمة ثم أهم النتائج التي توصل إليها .

المحول الأول : دراسات تناولت علاقة التفوق من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي ببعض سمات الشخصية :

1/ دراسة فوزي الياس غبريال 1973م :

عنوان الدراسة :

(المكونات النفسية للتفوق الدراسي) .

هدف الدراسة :

الكشف عن المكونات النفسية للتفوق الدراسي والمقدار النسبي الذي يسهم به كل مكون في التباين العام للتفوق الدراسي .

الأدوات:

1 – قائمة إيزنك للشخصية من إعداد جابر عبدالحميد جابر.

2 – مقياس الثقة بالنفس – لفلانجان (Flangan).

3 – مقياس تقدير ذاتي للمثابرة من إعداد الباحث.

4 – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري لجيلفورد أعده وقننه على البيئة المصرية (سيد غنيم) .

العينة :

اختير تلاميذ (7) فصول للمتفوقين بالصف الأول من المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة وعددهم (221) طالباً متفوقاً و (116) من تلاميذ المدارس العادية .

النتائج:

أ/ توجد فروق دالة إحصائياً بين المتفوقين وغير المتفوقين تحصيلياً في الثقة بالنفس، المثابرة ، الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين.

ب/ العوامل المسهمة في التفوق هي : الاستدلال اللغوي ، الثقة بالنفس، مكونات التفكير الابتكاري.

ج/ ترتبط الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية والأصالة والمرونة والتلقائية ارتباطات موجبة دالة بالتحصيل الدراسي لدى المتفوقين .

د/ ترتبط نسبة الذكاء بكل من الطلاقة اللفظية والطلاقة الفكرية والأصالة والمرونة والتلقائية ارتباطات دالة إحصائياً لصالح المتفوقين.

2/ دراسة أديب الخالدي 1972م :

عنوان الدراسة:

(العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التفوق الشخصي والاجتماعي).

هدف الدراسة:

معرفة العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب الشخصية .

العينة :

استخدم الباحث في هذه الدراسة عينة قوامها (1000) ألف تلميذ بالمرحلة الإعدادية بالعراق مـن ذوي المستوى المرتفع من حيث الذكاء .

النتائج:

أوضحت النتائج وجود علاقة إيجابية بين التفوق العقلي ، محدداً في ضوء الذكاء وكل من الاعتمـاد على النفس، والشعور بقيمة الذات والتحرر من الميول المضاد للمجتمع والشعور بالانتماء ، والخلـو مـن الأعراض العصابية ، والاكتفاء الذاتي، والقدرة على التكيف الشخصي والاجتماعي.

3/ دراسة محمد سيد حافظ بركات 1980م :

عنوان الدراسة :

العلاقة بين التفوق الدراسي والتمايزات الاجتماعية والاقتصادية (دراسة ميدانية في قرية مصرية) .

أهداف البحث:

الوقوف على مدى تأثير التمايزات الاجتماعية والاقتصادية على التفوق الدراسي للطلاب في مرحلة التعليم الثانوي.

الأدوات:

1 – دليل مقابلة لأولياء الأمور من تصميم الباحث.

2 – استمارة استبيان للطلاب (الوثائق والسجلات) المقابلات الحرة الفردية والجماعية.

النتائج:

أظهرت الدراسة النتائج التالية:

أ/ أن ظاهرة التفوق الدراسي ليست مقطوعة الصلة كغيرها من الظواهر الاجتماعية.

ب/ وجود علاقة طردية إيجابية قوية بين التفوق الدراسي ومهن الآباء.

ج/ وجود علاقة طردية موجبة بين حصول الطلاب على دروس خصوصية وارتفاع درجات التحصيل الدراسي.

4/ دراسة عبدالله سليمان إبراهيم 1981م :

عنوان الدراسة :

(التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي العام).

هدف الدراسة:

الكشف عن العلاقة بين التفوق الدراسي لطلاب الصف الثالث الثانوي العام ومفهومهم عن ذوا م.

العينة:

بلغ حجم العينة (488) طالباً وطالبة بالصف الثالث الثانوي العام منها (210) طالب و (278) طالبة اتبع الباحث الإجراءات التالية :

1/ الحصول على الدرجات التحصيلية لنهاية العام في الصف الأول (1978م) والصف الثاني (1979) لهؤلاء الطلاب من قوائم سجلات المدرسة .

2/ رتبت درجات الطلاب ترتيباً تنازلياً في الصف الأول وفي الصف الثاني.

3/ أخذت الأربعين الأوائل في كل من الصفين الأول الثاني أعلى 25% من الدرجات لتمثل المتفوقين والمتفوقات دراسياً.

4/ أخذ الأربعين في كل من الصفين الأول والثاني أدنى 25% من الدرجات لتمثل المتأخرين والمتأخرات دراسياً.

5/ توصل الباحث إلى العينات التالية (62) طالباً متفوقاً و(55) طالباً متأخراً و (56) طالبة متفوقة و (55) طالبة متأخرة .

الأدوات :

1 – اختبار مفهوم الذات للكبار إعداد محمد عماد الدين إسماعيل 1961م.

2 – اختبار الذكاء المصور ، إعداد أحمد زكي صالح .

3 – قوائم الدرجات التحصيلية لنهاية العام الدراسي.

النتائج:

أ/ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التحصيلية للطلاب المتفوقين دراسياً وتقديرهم لذوا م ، بمعنى أنه ليس لتقبل الطلاب (الطالب أو الطالبة) لذاته أثر في تفوقه الدراسي.

ب/ لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدرجات التحصيلية للطلاب المتفوقين دراسياً ودرجا م في مقياس التباعد بمعنى أن شعور الفرد بأنه قريب من الآخرين ليس له أثر في تفوقه الدراسي.

5 – دراسة محمد عبدالقادر عبدالغفار 1981م :

عنوان الدراسة :

(دراسة تحليلية للعوامل المسهمة في التحصيل الدراسي) .

هدف الدراسة :

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العوامل المسهمة في التحصيل الدراسي.

العينة :

استخدم الباحث عينتين في الدراسة :

الأولى : تتكون من (102) تلميذاً في الصف الأول الثانوي ممن حصلوا على الـشهادة الإعداديـة للعام 1977/76م وقد تراوحت أعمارهم ما بين (14 – 16 سنة) .

الثانية : تتكون من (234) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الثانوي ممن حـصلوا علـى الـشهادة الإعدادية في العام الدراسي (77 – 1978م) وقد تراوحت أعمارهم ما بين (14 – 16 سنة) .

الأدوات :

1 - اختبار القدرات العقلية – إعداد أحمد ذكي صالح .

2 – مقياس الدافع للإنجاز – إعداد إبراهيم قشقوش .

3 – استفتاء كاتل للشخصية – تعريب وإعداد سيد غنيم وعبدالسلام عبدالغفار.

4 – اختيار كاتل (Catell) للذكاء – تعريب أحمد عبدالعزيز سلامة وعبدالسلام عبدالغفار.

النتائج :

تشير النتائج إلى أن هناك عاملين أظهرهما التحليل العاملي :

العامل الأول : أطلق عليه الباحث العامل العقلي ويشمل التحصيل الدراسي مع الذكاء، بالإضافة إلى الدافع للإنجاز ، أما العامل الثاني وهو ما أسماه الباحث بالعامل المعرفي ، ويشمل التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز والقدرة اللغوية وقدرة التكوين العاطفي نحو الذات كسمة من سمات الشخصية.

6 – دراسة إبراهيم جيد جبره 1981م :

عنوان الدراسة :

علاقة مستوى الطموح بالتفوق الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية العامة بجمهورية مصر العربية .

هدف الدراسة :

استهدفت الدراسة معرفة العلاقة بين مستوى الطموح والتفوق الدراسي ومعرفة التباين بين طلاب القسم العلمي والأدبي في مستوى الطموح والفروق بين الجنسين في مستوى الطموح.

عينة الدراسة :

كانت أوصاف العينة التي اعتمدت عليها الدراسة كما يلي : بلغ عددها (366) طالباً وطالبة تراوحت أعمارهم ما بين (15 – 17 سنة) وقد ضمت العينة طلاباً من القسم العلمي والقسم الأدبي وكذلك الطالبات وينتمون إلى المرحلة الثانوية وروعي أن يكون بعضهم من المتفوقين في تحصيلهم الدراسي وبعضهم الآخر من غير المتفوقين في تحصيلهم الدراسي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية :

1 – مقياس مستوى الطموح – إعداد كامليا عبدالفتاح .

2 – اختبار القدرات العقلية الأولية – إعداد أحمد زكي صالح .

3 – استمارة المستوى الاجتماعي – إعداد الباحث .

4 – سجلات الطلبة التحصيلية .

نتائج الدراسة :

أ/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01%) بين متوسطي درجات مستوى الطموح وبين مجموعتي طلبة القسم العلمي (ذكور – وإناث) وطلبة القسم الأدبي (ذكور وإناث) وكانت تلك الفروق لصالح طلبة القسم العلمي.

ب/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مجوعتي المتفوقين دراسياً (ذكور) من القسم العلمي ومجوعة المتفوقين دراسياً من (ذكور) القسم الأدبي في مستوى الطموح وكانت هذه الفروق لصالح المتفوقين دراسياً من القسم العلمي ولا توجد فروق بين الإناث.

7- دراسة فرج عبدالقادر طه 1981م :

عنوان الدراسة :

التحصيل الدراسي والذكاء والشخصية

وهي دراسة ميدانية على طلبة كلية الآداب.

هدف الدراسة :

دراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وبين ذكاء الطالب وبعض سمات شخصيته.

العينة :

أجريت هذه الدراسة الميدانية على عينة تمثل طلبة كلية الآداب جامعة عين شمس بأقسامها العـشرة (10) حيث تمثل مجموعتان اختيرت وفق شروط محدودة لكل منها بحيث تمثل إحداهما مجوعـة المـتخلفين تحصيلياً وكانت (59) طالباً وطالبة وتمثل الأخرى مجموعة المتفوقين تحصيلياً وكانت (217) طالباً وطالبة.

الأدوات :

1 – اختبار المصفوفات المتتابعة – لجون رافن لقياس الذكاء.

2 – اختبار البد وهو اختيار اسقاطي .

3 – اختبار مستوى الطموح.

النتائج :

تبين وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والذكاء دال إحـصائياً عنـد مـستوى (0.01) ووجود معامل دال إحصائياً عند مستوى (0.001) أما اختيار البد الإسقاطي لم يميز بين مجموعتي الدراسة الميدانية تمييزاً دالاً إحصائياً في أي سمة شخصية من السمات التي يقيسها .

8- دراسة رضا كابلي وآخرون 1985م :

عنوان الدراسة :

دراسة تحليلية للمتغيرات المرتبطة بمعدلات التحصيل للطلاب المتفوقين بالمرحلـة الثانويـة خـلال دراستهم الجامعية .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي للطلاب المتفوقين في الثانويـة العامة والكشف عن عوائق استمرار تفوقهم .

الأدوات :

تم تطبيق استبانة موجهة للطلبة لقياس المتغيرات الآتية :

- المتغيرات الاجتماعية ، الاقتصادية .
- المتغيرات الثقافية .
- المتغيرات الشخصية (علاقات اجتماعية ، تقييم الوقت ، الحاجة للتحصيل ، الاتجاه نحو القـراءة ، التوافق الصحي) إعداد الباحث .

العينة :

أجرى البحث على عينة عشوائية منتظمة بنسبة 50% من المجتمع الأصلي بلـغ حجمهـا (523) طالباً بفرعي الجامعة بجدة والمدينة المنورة .

النتائج :

أسفرت النتائج للدراسة بالآتي :

أ/ وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي وكل من محل الميلاد، الـدخل الـشهري ، المستوى التعليمي للوالدين ، المستوى المعيشي للأسرة .

ب/ وجود فروق في التحصيل الدراسي بين طلاب الريف وطلاب المدينة لصالح طلاب المدينة.

ج/ عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وكل من الحالة الاجتماعية، التفرغ للدراسـة ونوعية عمل الوالدين وترتيب الطالب بين أخوته ، الاستقرار الأسري، تكوين الأسرة .

د/ عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي بين كل من علاقة الطالب بالهيئة الإداريـة ، علاقة الطالب بالأنشطة المختلفة بالكلية كمكان السكن ، مكان تناول الوجبات.

هـ / عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي الحالة الصحية للطالب وعلاقة الأصدقاء ، العلاقة بالأسرة الدراسية (الزملاء) .

9/ دراسة جمالات أحمد غنيم (1988) :

عنوان الدراسة :

دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى بعـض الطلاب المتفوقين عقلياً .

هدف الدراسة :

ـدف الدراسة إلى دراسة عدد من المتغيرات النفسية والبيئية التي قد تـرتبط بانخفـاض المـستوى التحصيلي لبعض المتفوقين من بين طلاب الصف الأول الثانوي .

عينة الدراسة :

قامت الباحثة باختيار عينة من الطلاب من الصف الأول الثانوي بمدينـة القـاهرة مـن مدرسـة الإبراهيمية الثانوية ، وبلغ عددها (200) طالباً وقد راعت الباحثة تجانس أفراد العينة من حيـث الجـنس (حيث اختير أفراد العينة من الذكور فقط) .

السن تراوحت أعمار العينة ما بين (14 – 16 سنة) معاملات الذكاء (120 – 127).

أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة المقاييس والاختبارات التالية:

1 – اختبار كاتل (Catell) للذكاء تعريب أحمد سلامة وعبدالسلام عبدالغفار 1974م .

2 – مقياس الدافع للإنجاز : إعداد إبراهيم قشقوش وآخرون (1983م) .

3 – مقياس الثقة بالنفس إعداد الباحثة .

4 – مقياس القلق إعداد أحمد رفعت جبر (1978م) .

5 – مقياس اتجاهات المعلمين نحو الطلاب كما يدركها الطلاب إعداد أحمـد عبـدالله شـوكت (1982م) .

6 – مقياس العلاقة بين الوالدين ، إعداد محمد عبدالله شوكت (1982م) .

7 – مقياس العلاقات الاجتماعية بين الطلاب ، إعداد أحمد عبدالله شوكت (1982م) .

نتائج الدراسة :

أيدت الدراسة صحة الفروض المقدمة ، إذ تحققت صحة الفرض الأول حيث وجدت فـروض ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل ودرجات مجموعة المتفوقين عقليـاً مرتفعي التحصيل لصالح ا موعة الأولى من حيث القلق ولصالح ا موعة الثانية من حيث الـدافع للإنجـاز والثقة بالنفس.

10 – دراسة عبدالوهاب كامل 1993م:

عنوان الدراسة :

طبيعة العلاقة بين بعض عوامل الشخصية والأداء العقلي .

هدف الدراسة :

معرفة العلاقة بين مستويات القلق والأداء العقلي والعلاقة بين مستوى الطموح والأداء العقلي.

عينة الدراسة :

تكونت من (160) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي في مدارس طنطا في جمهورية مصر العربية .

أدوات الدراسة :

1 - اختبار تيلور Taylor للقلق .

2 – مقياس مستوى الطموح – كاميليا عبدالفتاح .

3 - اختبار الذكاء لكاتل ترجمة أحمد سلامة وعبدالسلام عبدالغفار 1974م.

4 – اختبار التفكير الناقد . إعداد جابر عبدالحميد جابر .

5 - اختبار الدافع للإنجاز إعداد فاروق عبدالفتاح .

نتائج الدراسة :

أ/ توجد علاقة خطية بين كل من مستوى الطموح والقلق من جانب والأداء العقلي الممثل في درجات التفكير الناقد والذكاء من جانب آخر لدى أفراد العينة من الإناث.

ب/ إن العلاقة الخطية بين مستوى الطموح والأداء العقلي هي على عكس العلاقة الخطية بين مستوى القلق والأداء العقلي عند أفراد العينة من الإناث.

ج/ عند مقارنة الطلاب الذكور ذوي الذكاء المرتفع والذين يملكون دافعية للإنجاز من نوع الرغبة في النجاح ولديهم حالات انفعالية منخفضة إلى الاختبارات فإنه يبين أنهم كانوا أكثر قلقاً من الطالبات ذوات المستويات المشار إليها في موقف الاختبار وإن كانت الفئتان (ذكور – إناث) تنتميان إلى فئة القلق المنخفض.

11 – دراسة فيلدهسن وجروان 1995 (**Feldhusen & Jarwan 1995**) :

عنوان الدراسة :

(التنبؤات بالتفوق الأكاديمي في الرياضيات والعلوم واللغة للطلبة الموهوبين من المرحلة الثانوية عند دخولهم المدارس الداخلية الحكومية والخاصة بتطبيق برنامج مخصص للموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية .

هدف الدراسة :

وهو معرفة مدى اعتماد التفوق الأكاديمي للرياضيات والعلوم واللغة للطلبة الموهـوبين في المرحلـة الثانوية عند دخولهم المدارس الداخلية الحكومية والخاصة بتطبيق برامج مخصصة للموهـوبين في الولايـات المتحدة الأمريكية .

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (742) طالباً وطالبة منهم (406) ذكور و (226) إنـاث وقـد تم تـوفير المعلومات اللازمة من الأصول الاجتماعية والعرقية عن حوالي (596) طالباً، موهوباً من أفراد العينة.

أدوات الدراسة :

لقياس القدرة لأفراد العينة تم اعتماد نوعين من البيانات لهذه الدراسة، الأول ويتعلق بالبيانات عـن الموهوبين قبل انضمامهم للبرنامج الخاص ، والثاني لاختيار المرشحين للقبول بالمدارس (الموهوبين) وذلـك وفق المعايير التالية :

1/ اعتماد علامات الطلبة من الصف التاسع والفصل الأول من الصف العاشر.

2/ اختبار الذكاء (اختبار الاستعداد).

3/ تقديرات الملفات المدرسية .

4/ تقديرات المعلمين الذين يدرسون هؤلاء الطلبة.

5/ تقديرات المقابلة الشخصية .

النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة أن العلامات المدرسية واختبار الذكاء (الاستعداد) هما أهم منبئين بالقـدرات التحصيلية للموهوبين عند دخولهم برامج خاصة لتعليمهم .

كما اعتبرت المقابلات الشخصية وبيانات الملفات المدرسية وتقديرات المعلمين غير ذات أهمية إلا أنه قد يستفاد منها عند المفاضلة بين الحالات المتشا ة من الطلبة الموهوبين.

12- دراسة السر أحمد محمد سليمان 1996:

عنوان الدراسة :

تأثير السمات النفسية والعوامل الأسرية والمدرسية في التفوق التحصيلي لدى الطلاب.

أهداف الدراسة :

التعرف على تأثير السمات النفسية والعوامل الأسرية والمدرسية في التفوق التحصيلي لدى الطلاب.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة المتفوقين تحصيلياً وعددهم (88) فرداً ومجموعـة غـير المتفوقين تحصيلياً وعددهم (93) من الطلاب والطالبات الذين جلسوا لامتحان الشهادة الثانويـة في عـام 1992م في السودان ، وقد تم تحديدهم في ضوء محك التحصيل الدراسي.

أدوات الدراسة:

1 – اختبار الذكاء العالي – إعداد السيد محمد خيري .

2 – مقياس مستوى الطموح – إعداد كاميليا عبدالفتاح .

3- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي إعداد إبراهيم قشقوش .

4 – استبانة التوافق الدراسي – إعداد الباحث.

النتائج :

أ/ اتسم المتفوقين تحصيلياً بارتفاع مستوى الذكاء ومستوى الطموح .

ب/ إن المتفوقين تحصيلياً ينتمون إلى اسر ذات مستوى اجتماعي اقتصادي منخفض نسبياً.

ج/ يوجد معامل ارتباط موجب قدره (0.41) ودال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين التحصيل الدراسي والتوافق الدراسي لدى الطلاب.

د/ توجد فروق دالة إحصائياً عند كل المستويات في التوافق الدراسي بين الطلاب المتفوقين تحصيلياً وغير المتفوقين وذلك لصالح الطلاب المتفوقين.

هـ/ لا توجد فروق دالة في التوافق الدراسي بين الطلاب المتفوقين في المدرسة النموذجية والطلاب غير المتفوقين في المدارس العادية .

و/ لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات المتفوقين والمتفوقات تحصيلياً في كل من مستوى الطموح والتوافق الدراسي.

13 – دراسة مديحة عثمان عبدالفضيل 1997م :

عنوان الدراسة :

أثر بعض المتغيرات غير المعرفية على التحصيل المدرسي لدى عينة من الطلاب الفـائقين والعـاديين بالصف الأول الثانوي .

هدف الدراسة :

التعرف على الفروق بين فصول الفائقين والعاديين في متغيرات الدراسة (احتياجات الفائقين التعليمية – بيئة الفصل – دافعية الإنجاز – مستوى الطموح) . وكذلك الفروق بين الذكور والإناث في المـتغيرات السابقة ، والتعرف على الآثار المباشرة لمتغيرات الدراسة على التحصيل المدرسي لكل من الفائقين والعاديين .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (261) طالب وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي عبارة عن (134) ذكور منهم (56) فائقين و (78) عاديين و (127) إناث بينهم (57) فائقات (70) عاديات ، والعينـة من مدارس المنيا الثانوية العسكرية بنين والمنيا الثانوية بنات.

أدوات الدراسة :

1 – استبيان تقويم احتياجات الفائقين في التعليم الثانوي ، إعداد الباحثة .

2 – مقياس بيئة الفصل الدراسية - ترجمة وإعداد أنور رياض .

3 – استبيان مستوى الطموح للراشدين- إعداد كامليا عبدالفتاح .

4 – اختبار الدافع للإنجاز - إعداد فاروق عبدالفتاح .

5 – اختبار الذكاء اللفظي للمرحلة الثانوية والجامعية – إعداد جابر عبدالحميد جابر.

النتائج :

أ/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الفائقين وأداء عينة العاديين من متغيرات المعلم ، المنهج لصالح الفائقين .

ب/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الإناث الفائقات والذكور الفائقين في متغيرات المعلم وضبط الفصل والتجديد لصالح الفائقات الإناث.

ج/ يوجد أثر مباشر دال لمتغيرات الدراسة على التحصيل المدرسي لعينتي الفائقين والعاديين (كـل على حدة) لصالح الفائقين والفائقات.

د/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الإناث والذكور من متغيرات الأنـشطة لصالح الذكور وفق المنهج والمنافسة وتوجيه المهام وضبط المعلم لصالح الإناث.

14 – دراسة فاروق عبدالسلام وآخرين 1988م :

عنوان الدراسة :

بعض المتغيرات النفسية والأسرية المرتبطة بالتميز الأكاديمي للأطفال – دراسة مقارنة .

أهداف الدراسة :

1 – دراسة العلاقة بين المتغيرات النفسية والتعليمية والتميز الأكاديمي للأطفال، وذلك بغرض تحديد الأهمية النسبية لهذه المتغيرات ودورها بالنسبة لإنجاز الأطفال.

2 – إعداد بعض المقاييس النفسية لقياس دافع الإنجاز ، مفهوم الذاتية (الذات) ، التوافق الشخـصي والاجتماعي والقدرات العقلية للأطفال السعوديين ، مع وضع معيار دقيق لتقدير كل من المستويين التعليمي للوالدين ، المستوى الاقتصادي للأسرة الأمر الذي يسهل الاستفادة من هذه المقاييس والأدوات في مقيـاس قدرات التلاميذ وسما م المستقبلية.

العينة :

تكونت العينة من عدد (104) تلميذاً و (95) تلميذة في مراحل التعليم المختلفة، أعمارهم ما بين (10 – 15) سنة .

قسمت إلى ثلاث عينات فرعية بحسب المستوى التحصيلي وهي (جيد فأقل – جيد جداً – ممتاز) .

الأدوات :

1/ مقياس دافع الإنجاز – إعداد ثناء الضبع 1986م .

2/ مقياس الشخصية للأطفال – إعداد عطية هنا 1965م .

3/ مقياس الذكاء المصور – إعداد أحمد زكي صالح 1975م .

4/ مقياس مفهوم الذات – إعداد طلعت منصور 1982م .

5/ أداة تقدير مستوى الدخل الأسري – إعداد مواهب عباد .

6/ أداة تقدير مستوى تعليم الوالدين – إعداد مواهب عباد .

النتائج :

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) في درجة الذكاء لصالح الحاصلين على تقدير ممتاز إذ بلغ متوسط ذكائهم (122) بينما كان متوسط ذكاء الحاصلين على جيد جداً (118) والحاصلين على جيد فأقل (116) .

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين عينة الحاصلين على ممتاز من جهـة ، وعينـة الحاصلين على جيد فأقل من جهة أخرى لصالح الحاصلين على ممتاز وذلك في أبعاد مفهوم الذات التالية:

أ- المقارنة في الخبرات المدرسية.

ب – الرضا عن الخبرات المدرسية .

ج – الرضا عن الخبرات الأسرية .

د/ أهمية الخبرات المدرسية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) في التوافق العام بين العينات الثلاثة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) من التوافق العام بين الحاصلين على تقـدير ممتاز من جهة وعينة الحاصلين على جيد أو أقل من جهة أخرى في الأبعاد المختلفة للتوافق لصالح المتميـزين في الأبعاد التالية:

الطموح – السعي للنجاح – الاتقان – تحمل المسئولية – الميول للعمل – بذل الجهد - المثـابرة – المنافسة.

التعليق على دراسات المحور الأول :

أولاً : التعليق على دراسات هذا المحور بصورة عامة:

لاحظت الباحثة عدة ملاحظات على الدراسات التي وردت في المحور الأول والتي تناولت التفـوق العقلي من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي ببعض سمات الشخصية وذلك فيما يلي:

1 – معظم الدراسات تتفق نتائجها مع بعضها البعض فيما عدا محك التفكير الابتكاري كسمة من سمات التفوق.

2 – لم تهتم تلك الدراسات بتفاعل المتغيرات المختلفة مع بعضها البعض.

3 – اهتمت الدراسات بالارتباطات المباشرة بين التفوق الدراسي والمتغيرات موضوع الدراسة.

4 – معظم هذه الدراسات نتائجها توصلت إلى أن التحصيل الدراسي والذكاء هما أهـم منبـئين للتفوق.

5 – معظم عينات الدراسات بين طلاب المرحلة الثانوية.

6 – معظم نتائج هذه الدراسات كانت دلالا ا الموجبة على المتغيرات التي تناولتها لصالح المتفوقين.

ثانياً : نقاط الاتفاق بين دراسات المحور الأول والدراسة الحالية:

تلتقي الدراسات التي تناولت علاقة التفوق العقلي من حيث الذكاء أو التحصيل الدراسي بـ بعض سمات الشخصية فيما يلي:

1 – أن عمر أفراد عينة الدراسة الحالية مماثل لأعمار عينات تلك الدراسات.

2 – أ ا تبحث عن بعض السمات وعلاقتها بالتفوق الدراسي .

3 – تشترك مع بعض الدراسات في تناول متغيرات مثل دافعية الإنجاز – التحـ صيل الدراسـ ي – الذكاء .

4 – اشتراك معظم الدراسات في استخدام المقاييس نفسها مثل مقياس الدافع للإنجـ از – اختبـ ار المصفوفات المتتابعة (لجون رافن) ومقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري.

ثالثاً : نقاط الاختلاف :

تختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات التي بحثت علاقة التفوق الدراسي مـ ع بعـ ض سمـ ات الشخصية وذلك فيما يلي :

1- تناولت الدراسة الحالية بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها في المدارس النموذجية بينما اقتصرت معظم دراسات هذه المحور على التفوق الدراسي أو الذكاء وعلاقته بعدد من المتغيرات أو السمات.

2 – تنفرد الدراسة الحالية بأخذ عينتها من طلاب المدارس النموذجية بينما أخذت معظم عينـ ات الدراسات في هذا المحور من مدارس عادية .

المحور الثاني : دراسات تناولت علاقة التفوق في ضوء القدرة على التفكير الابتكاري ببعض سمات الشخصية والتعليق عليها:

1 – دراسة حلمي المليجي 1973م :

عنوان الدراسة :

(سيكولوجية الابتكار – دراسة تحليلية) .

قسم الباحث دراسته إلى ثلاثة أقسام أولهما حول العوامل المختلفة التي تقيسها اختبـارات الـتفكير الإبداعي ثم ناقش الباحث بعض نتائج البحوث التجريبية التي تحدد سمات الشخصية المميزة للمبتكرين وأخيراً استعرض جوانب من حياة العباقرة وأوضح الباحث أن هنالك اتجاهين رئيسيين في دراسة الابتكار ، أحدهما يهتم بدراسة استجابات ذات طابع إبداعي في الاختبارات وتتضح من المرونة العقلية والاستقلال في التفكير وغيره من العوامل التي تقيسها بطاريات التفكير الإبداعي أو بطاريات التحليل الموضوعي، وثاني الاتجاهات في دراسة الابتكار هو تحديد خصائص الشخصية لدى العباقرة والأشخاص البارزين في الإنتـاج في الحيـاة اليومية وقد استخدم الباحث الاتجاهين في دراسته .

حاول الباحث الكشف عن العلاقة بين الذكاء والابتكار ومعرفة إلى أي مدى يمكن أن يكون الذكاء والابتكار قدرتين منفصلتين ، أم أن الابتكار كما يرى (سبيرمان Spearman) ليس إلا مظهراً للـذكاء العام وليس هنالك قدرة خاصة بالابتكار ومن اجل الكشف عن العلاقة بين الذكاء والابتكار كـان مـن الضروري التحقق من وجود تناقض بين كل من التفكير المتشعب والتفكير المحدود ، وإذا كان هذا التناقض موجوداً فعلاً فهل يمكن التمييز بين نوعين من الأطفال الموهوبين؟ نوع يتميز بذكاء مرتفع ويغلـب عليـه أسلوب التفكير المحدود .

ونوع آخر يتميز بقدرات ابتكارية عالية ويغلب عليه أسلوب التفكير المتشعب.

النتائج :

توصلت الدراسة إلى أنه يمكن التمييز بين نوعين من الأشخاص الموهوبين، نـوع يتميـز بقـدرات ابتكارية رفيعة ويغلب عليه أسلوب التفكير المتشعب الذي يشمل عوامل الأصالة والطلاقة والمرونة ويتجـه نحو حلول ومعلومات عديدة متنوعة وجديدة.

ونوع آخر يتميز بذكاء مرتفع ويغلب عليه أسلوب التفكير المحدد الذي ينتهي إلى نتيجـة محـددة ويتضمن استنباط المتعلقات والاستدلال القياسي والسهولة العددية.

2 – دراسة محمود عبدالحليم منسي 1981م:

عنوان الدراسة :

التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى عينة من تلاميذ الـصف الثالـث الإعـدادي بمحافظـة الإسكندرية . (دراسة عاملية) .

هدف الدراسة :

دراسة المكونات العاملية لاختبارات تورانس اللفظية والشكلية في التفكير الابتكاري.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (200) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي بمحافظة الإسكندرية.

الأدوات :

اختبار تورانس للتفكير الابتكاري بصورتيه اللفظية والشكلية .

النتائج:

أ – أسفرت نتيجة التحصيل العامة عن سبعة عوامل تتضمن عاملاً خاصاً بالابتكار الشكلي وعامل آخر خاص بالقدرات اللفظية على بعض سمات الشخصية.

ب – كما أشارت النتائج إلى أن القدرات اللفظية ترتبط فيما بينها ارتباطات عالية تزيد عن (0.84) أما القدرات الشكلية فقد تراوحت ارتباطا ا الداخلين ما بين (0.55) و (0.97) .

أما الارتباطات بين القدرات الابتكارية اللفظية والشكلية فتراوحت ما بين (0.10) و (0.49) .

واستنتجت الدراسة أن القدرة الابتكارية قدرة نوعية.

3 – دراسة محمد أبو عليا 1983م :

عنوان الدراسة :

السمات العقلية والشخصية التي تميز الطلبة المبدعين وغيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية .

هدف الدراسة :

التعرف على السمات العقلية والشخصية المميزة للطلبة ذوي التفكير الابتكاري في المرحلة الثانوية.

عينة الدراسة:

تكونت من (400) طالب وطالبة من الصف الثالث الثانوي الأكاديمي بفرعيه العلمي والأدبي.

أدوات الدراسة:

1/ اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري – إعداد بول تورانس .

2/ مقياس السمات العقلية – الشخصية – إعداد الباحث .

النتائج:

أظهرت النتائج أن للفرع الأكاديمي أثراً ذا دلالة إحصائية = 0.05 في القـدرة علـى الـتفكير الإبداعي لصالح الفرع العلمي.

4 – دراسة رنكو وزملائه (**Runco et al 1986**) :

عنوان الدراسة :

المتغيرات الشخصية الأسرية وتأثيرها على ذوي التفوق الخاص والابتكارية العالية .

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير الأسرة على النمو المبكر لقدرات ومواهب الأطفال المتنوعة.

عينة الدراسة :

اختيرت عينات من الأولاد ذوي التفوق الخاص هم وأسرهم بعض أفراد العينتين أحرزوا درجـات بلغت (99%) في مجال العلوم والرياضيات وأفراد العينة الثانية يتمتعون بنقاط ذكاء أعلى من (150) نقطة .

أدوات الدراسة :

تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة:

1 – مقياس الأداء الابتكاري لتورانس .

2 – مقياس الذكاء (ستانفورد بيية) .

3 – مقياس الاستعداد الابتكاري من إعداد الباحث.

4 – التحصيل الدراسي في مادتي العلوم والرياضيات .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أ/ هناك ارتباط له دلالة إحصائية قوية بين مقياس الاستعداد الابتكاري والأداء الابتكاري.

ب/ العينة المرتفعة الذكاء لها درجات ابتكارية أكثر قرباً وارتباطاً بالأسرة من العينة التي حازت على درجات مرتفعة في العلوم والرياضيات.

ج/ خلص الباحثون إلى أن الأنواع المختلفة من التفوق العقلي مرتبطة بالأنماط المختلفة لخبرات الأسرة كما أ ا تتأثر بشخصيات الآباء وصفا م.

5 – دراسة علي أحمد منصور 1985م :

عنوان الدراسة :

تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري .

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الطريقة التكنولوجية المبرمجة للتعليم في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري اللفظي مقارنة بالطريقة التقليدية.

عينة الدراسة :

اعتمد الباحث على عينة حجمها (148) تلميذاً وتلميذة من المدارس الإعدادية بالقاهرة لمتوسط عمر قدره (11) عاماً و (6) أشهر ، بعد تثبيت مستوى الذكاء والمستوى الاجتماعي الاقتصادي.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث بعض الأدوات وطبق طريقة تجريبية وأدوات هي :

1 – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري اللفظي – من إعداد سيد خير الله.

2 – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري باستخدام الصور من إعداد فؤاد أبوحطب.

أما التجريب فقد تم اختيار مجموعتين تجريبتين إحداهما من البنات والأخرى من البنين وتم تدريسها بالوسائل التكنولوجية للتعليم، ومجموعتين أخريتين تم تدرسيهما بالطريقة التقليدية .

نتائج الدراسة:

أ/ بعد تطبيق البرنامج تم حساب دلالة الفروق بين نتائج ا موعتين بالطريقة التقليدية والطريقة التكنولوجية واتضح أن هنالك فروق دالة إحصائياً بين ا وعتين وهي لصالح ا موعة التكنولوجية ويعود ذلك إلى الفرق لطريقة التدريس.

ب/ توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في القدرة على التفكير الابتكاري اللفظي لمن يدرسون بالطريقة التكنولوجية المبرمجة وهذه الفروق لصالح الطالبات.

ج/ لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين الجنسين للذين يدرسون بالطريقة التكنولوجية المبرمجة للتعليم في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري بالصور.

6 – دراسة حسين عبدالقادر أيوب 1988م :

عنوان الدراسة :

العلاقة بين بعض المتغيرات العقلية – الشخصية وبين القدرة الإبداعية عند طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن .

هدف الدراسة :

هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المتغيرات العقلية والشخصية وبين القدرة على الإبداع عند طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن .

الأدوات :

أ – مقياس تورانس للتفكير الابتكاري.

ب – مصفوفة ريفن المتقدمة المطورة للبيئة الأردنية .

ج – مقياس لبعض سمات الشخصية وطورت من قبل الباحث.

النتائج :

أظهـرت النتائج أن العلاقة الارتباطية بين مقياس الذكاء والإبداع ضعيفة تتـراوح (ر = 0.16) وليس ذات دلالة وأن العلاقة بين العلاقة الكلية لمقياس السمات الشخصية ومقياس توراس ضعيفة ليـست ذات دلالة حيث (ر = 0.10) وعندما قام الباحث بالتحليل على أساس فئات متطرفة في أدائها على اختبار تورانس للإبداع وعتين شكل منها ثلثي العينة لتؤلف مجموعتين عليا ودنيا ، تبين أن هنـاك فروقـاً ذات دلالة عند مستوى (ر = 0.05) بين ا موعتين في أدائها على اختبار تورانس للإبداع واختباراته الفرعية (الطلاقة – المرونة – التفاصيل) وأ ا ليست ذات دلالة في اختبار الأصالة.

7 – دراسة فريح عويد العنزي 1988م :

عنوان الدراسة :

القدرات الإبداعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى بعض طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويـت . دراسة عاملية في الفروق الجنسية.

أهداف الدراسة :

أ/ التحقق من وجود أو عدم وجود علاقة بين القدرات الإبداعية والتفوق الدراسي.

ب/ طبيعة العلاقة بين القدرات الإبداعية والتفوق الدراسي وأثر الجنس في هذه العلاقة أي :

1/ هل الذكور أكثر إبداعاً من الإناث؟ أم العكس هو الصحيح؟

2/ أي القدرات الإبداعية التي ترتبط بالتفوق الدراسي وما هو حجم هذا الارتباط وكيف؟

العينة:

تكونت من (160) طالباً وطالبة بواقع (40) من الذكور المتفوقين و (40) من الإناث المتفوقات و (40) من الذكور غير المتفوقين و (40) من الإناث غير المتفوقات وهم من طلبة الصف الرابـع الثـانوي وطالباته ممثلة بشكل متساوٍ (80) طالبة من الذكور و (80) طالبة من الإناث.

الأدوات :

1 – استخدم الباحث العوامل الأساسية للقدرات الإبداعية التي توصل إليها (جليفورد) في دراسـته العاملية وهي الحساسية للمشكلات والأصالة والمرونة.

2 – اختيار المتشا ات وهو أحد المقاييس الفرعية لمقياس (وكسلر) لقياس ذكاء الراشدين.

3 – التحصيل الدراسي المتمثل في قياس مستوى التحصيل الدراسي لكل طالب وطالبة من خـلال درجات المواد الدراسية في الفصل الدراسي الأول والثاني للصف الرابع الثانوي وملاحظات مدرس المـواد الدراسية.

النتائج:

توصل الباحث إلى نتائج في جملتها تتفق مع فروض الدراسة بشكل نسبي فيما عدا الفرض الثالـث الذي ثبت صحته بشكل كبير ، وأن فروض الدراسة تتسق مع نتائجها الأمر الذي يضيف إلى أهمية الدراسة ويثري مجال دراسة المتغيرات الإبداعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي في مجال الفروق الجنـسية في القـدرات الإبداعية:

أ/ كانت الفروق دالة لصالح الذكور المتفوقين ويعني ذلك أن الذكور المتفوقين أكثر قـدرة علـى التفكير الإبداعي من الإناث المتفوقات.

ب/ الذكور المتفوقين أكثر قدرة على التفكير الابتكاري من الذكور غير المتفوقين.

ج/ الذكور المتفوقين أكثر قدرة على التفكير الإبداعي من الإناث غير المتفوقات.

د/ الفروق الدالة لدى عينة الإناث المتفوقات والذكور غير المتفوقين كانت فروقاً دالة لصالح الإناث المتفوقات وهذا يعني أن الإناث المتفوقات أكثر قدرة على التفكير الابتكاري عن الذكور غير المتفـوقين ، وأيضاً الإناث المتفوقات أكثر قدرة على التفكير الابتكاري من الإناث غير المتفوقات.

8 – دراسـة عبـدالله سـليمان إبـراهيم ، الـشناوي عبـدالحليم الـشناوي 1988م:

عنوان الدراسة :

السمات النفسية للمبتكر في مجال الصناعة . (دراسة حالة).

هدف الدراسة:

هدف الدراسة إلى التعرف على بعض السمات الشخصية المميزة للشخصية المبتكرة، ومحاولة معرفة الحاجات النفسية اللازمة لهؤلاء الأشخاص، كما تحاول إلقاء الضوء علـى بعـض العمليـات والعوامـل الاجتماعية وظروف التنشئة الاجتماعية المسئولة عن عملية الابتكار وذلك من خلال استخدام منهج دراسة الحالة .

الأدوات :

1- استمارة المقابلة الشخصية إعداد صلاح مخيمر.

2 – استمارة ملاحظة المظهر الحالي والسلوك العام – إعداد لويس كامل مليكة.

3 – قائمة إيزنك للشخصية – ترجمة جابر عبدالحميد جابر وفخر الإسلام .

4 – البروفيل الشخصي ، ترجمة جابر عبدالحميد .

5 – قائمة الشخصية ، ترجمة فؤاد أبوحطب وجابر عبدالحميد .

العينة :

تكونت عينة الدراسة من حالتين تم اختبارها طبقاً للتعريف الشخصي للمبتكر في الدراسة.

النتائج:

أ/ توجد حاجات متبعة مشتركة بين الحالتين ومرتبطة بمجال العمل وهي الحاجة للمعرفة ، والفهم ، والإنجاز ، والمضادة ويصحب هذه الحاجات أيضاً سمات شخصية مرتبطة بالعمل مثل سمة التفكير الأصـيل والحيوية والمسئولية (وهي مشتركة أيضاً بين الحالتين) .

ب/ توجد حاجات مشبعة مشتركة بين الحالتين ومرتبطة بالناحية الاجتماعية ولكنـها يمكـن أن توصف بأ ا متوسطة أو معقولة مثل سمة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية والإنسانية.

9 – دراسة أوريكس (**Orix 1990**) :

عنوان الدراسة :

(العلاقة بين الإبداع والذكاء والتحصيل الدراسي) .

هدف الدراسة :

معرفة العلاقة بين الإبداع والذكاء والتحصيل الدراسي .

العينة:

تكونت عينة الدراسة من (157) طالباً من الصف الحادي عشر منهم (81) طالباً و (76) طالبة تم اختيارهم من مدارس ريفية ومهنية.

الأدوات :

1 – اختبارات ولاش وكوجان (Walach – Kojan1965) لقيـاس القـدرة علـى الـتفكير الإبداعي.

2 – قائمة الأنشطة الإبداعية لرانكو (Ranco) .

3 – قائمة تحصيل الطلبة من السجلات المدرسية .

4 – اختبار للذكاء .

النتائج :

وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة بين الإبداع من جهة والذكاء والتحصيل الدراسي من جهة ثانية.

10 – دراسة نظلة حسين خضر 1991م :

عنوان الدراسة :

(دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات والألغاز الرياضية مدججة معاً في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري للتلميذ المتفوق والتلميذ منخفض التحصيل في الرياضيات).

هدف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى بحث فاعلية الحكاية مع اللغز الرياضي (مندمجين مع بعض) في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري لتلميذ المرحلة الإعدادية (المتوسطة) بجانب ذلك التلميذ المتفوق ذو التحصيل العالي والتلميذ منخفض التحصيل.

عينة الدراسة والطريقة التجريبية:

اشترك في التجريب (15) معلماً ومعلمة في مدارس مختلفة للمرحلة الإعدادية بالقاهرة ، واختار كل معلم فصلين من فصوله أحدهما للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة ومتوسط الكثافة في كل فصل (30) تلميذاً أو تلميذة لكل المستويات التحصيلية ... (متفوق – عادي – ضعيف – ضعيف جداً) واختيرت ثلاثة حكايات وألغاز رياضية وجربت كل حكاية على (5) فصول بمتوسط (150) تلميذاً.

نتائج الدراسة :

توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

أ/ بالنسبة للغز الأصلي لكل حكاية أوضحت النتائج أن معظم التلاميذ في المجموعة التجريبية لكل حكاية استطاعوا حل اللغز بعد متابعة أحداث الحكاية ، أما في المجموعة الضابطة فلم يستطع حل اللغز إلا أعداد قليلة.

ب/ ساهمت الحكاية مع اللغز الرياضي في تنمية التفكير الرياضي الابتكاري بمعدل أكبر للتلميذ المتفوق ، حيث تبين أن أكثر من (60%) من التلاميذ المتفوقين حلوا اللغزين من الثلاثة ألغاز الأولى ، وحل (30%) منهم كل هذه الألغاز الثلاثة .

11 – دراسة عزيزة مراشدة 1992م :

عنوان الدراسة :

نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلة الأساسية والثانوية بالأردن.

هدف الدراسة :

بحث نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن .

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (383) طالبة منهن (189) طالبة من الصف الثاني الثانوي و(193) طالبة من الصف التاسع الأساسي وجميعهن من المدارس الحكومية التابعة لتربية لواء الرمثاء .

الأدوات :

مقياس التفكير الابتكاري لتورانس .

نتائج الدراسة :

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك نمواً في القدرة على التفكير الابتكاري بتقدم الطالبات في المستوى التعليمي ، كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في القدرة على التفكير الابتكاري باختلاف مسار التعليم العلمي والأدبي والمهني لصالح طالبات التخصص العلمي ، وفسرت هذه النتائج في ضوء عوامل النضج واختلاف معاملة الأهل، واتجاهات المعلمات واستخدام تكنولوجيا التعليم في بعض التخصصات إلى جانب اختلاف المناهج الدراسية في التخصصات المختلفة التي أدت إلى اختلاف في القدرة على التفكير الابتكاري كما أوضحت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمبتكرين وتعديل المناهج في التخصص الأدبي والتخصص المهني.

12 – دراسة عطية محمد سعيد 1995م :

عنوان الدراسة :

تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية .

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية (الفرع العلمي) في دولة الإمارات العربية المتحدة، ومدى تأثير مستوى التفكير الإبداعي لديهم بالمتغيرات التالية : (الجنس – العرق – البيئة – التحصيل الدراسي) .

عينة الدراسة:

حجمها (220) طالباً وطالبة (107 طالباً – 113 طالبة) من طلاب الصف الثاني الثانوي العلمي في دولة الإمارات العربية المتحدة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام هذه الأداة:

مقياس تورانس للتفكير الابتكاري (TTCT) بصورتيه الشكلية واللفظية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

أ/ أن مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي العلمي تقل عـن المستوى المقبول تربوياً.

ب/ أن أداء الإناث على الاختبارات في التفكير الإبداعي كان أفضل من أداء الطـلاب المـواطنين بفروق لها دلالة إحصائية.

ج/ أن أداء الطلاب غير المواطنين على الاختبارات كان أفضل من أداء طلبة البيئة الريفيـة بفـروق ذات دلالة إحصائية.

د/ أن أداء طلبة البيئة المدنية على الاختبارات كان أفضل من أداء طلبة البيئة الريفيـة بفـروق ذات دلالة إحصائية.

هـ/ دلت نتائج الدراسة على عدم وجود ارتباط له دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسي وكل من الإبداع الكلي ، والصورة اللفظية والصورة الشكلية للاختبار.

13 – دراسة سهير سليمان محمد الصباح 1999م :

عنوان الدراسة :

الإبداع ومظاهرة النمائية وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الأساسية في شمـال الضفة الغربية بفلسطين.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإبداع ومظاهره النمائية والعلاقة التي تربطه بالذكاء والتحـصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الأساسية في شمال الضفة الغربية بفلسطين.

الأدوات :

1 – اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن لقياس القدرة العقلية العامة.

2 – مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري في صورته المعربة – الصورة اللفظية الشكلية.

العينة:

- طلبة المرحلة الأساسية للمستويات العمرية الثلاثة (6 – 7) سنوات (10 – 11) سنة (14 – 15) سنة وتقابل هذه الصفوف الآتية :

- الصف الأول الابتدائي : الصف الثالث الابتدائي .

- الصف الثامن في مدن طولكرم ، جنين ، نابلس وقد بلغ عدد الطلبة (66) طالباً وطالبة.

النتائج :

أ/ أظهرت النتائج أن متوسط أداء الطالبة يزداد بازدياد العمر لمعظم مـتغيرات الإبـداع باسـتثناء التفاصيل .

ب/ أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري الجنس والعمر حيث تبين أن هذه الفروق دالة إحصائياً لمتغير العمر على متغيرات الإبداع (التفاصيل – الطلاقة والمرونة) ، وكانت هـذه الفروض لصالح المراحل العمرية العليا.

ج/ أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة لأداء الطلبة للفئة دون المتوسط على اختبار الذكاء (ريفـن) ودرجا م على كل بعد من أبعاد الإبداع في الفئات العمرية الثلاثة، باستثناء بعد المرونة في عمـر (10 – 11) سنة وبعد التفاصيل في عمر (14 – 15) سنة أما بالنسبة للفئة فوق المتوسط على اختبار الذكاء فقد وجد هنالك علاقة بين درجات الطلبة على اختبار (ريفن) ودرجا م على معظم أبعاد مقياس الإبـداع في الفئات العمرية الثلاثة.

14 – دراسة محمد محمود الحلية 2001م .

عنوان الدراسة :

أثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الأساسية .

هدف الدراسة:

البحث عن أثر الأنشطة الفنية لطالبات المرحلة التأسيسية في تنمية تفكيرهن الابتكاري من خـلال دروس في التربية الفنية.

العينة :

تكونت عينة الدراسة من شعبتين صغيرتين إحداهما من الصف الثاني أساس (50) طالبة والثانية من الصف الثالث أساس (53) طالبة .

الأدوات :

اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة الشكلية .

النتائج :

وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسط أداء طالبات الصف الثاني الأساس على اختبار القدرة على التفكير الابتكاري (الصورة الشكلية) وعناصره (الطلاقـة – المرونـة – الأصـالة – التفاصيل) قبل الرسم وبعده لصالح الطالبات بعد الرسم.

وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى (0.05) بين متوسط أداء طالبات الصف الثالث الأساس على اختيار القدرة على التفكير الابتكاري (الصورة الشكلية) وعناصره (المرونة – الأصالة – التفاصيل) قبل الرسم وبعده لصالح الطالبات بعد الرسم.

15 – دراسة أماني عبدالله علي 2002م:

عنوان الدراسة:

العلاقة بين التفكير الابداعي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

هدف الدراسة :

معرفة مدى العلاقة بين التفكير الابداعي والتفكير الاستدلالي كما تهدف أيضاً إلى الكشف عن التفاعل الناتج بين متغير النوع والتفكير الاستدلالي ومتغير النوع والمستوى الصفي ، متغير المستوى الصفي مع التفكير الاستدلالي على الدرجة الكلية لمقدرة الإنسان على التفكير الإبداعي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (280) طالباً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وهم يمثلون مجموع الطلاب الذين شملتهم الدراسة من الصف الأول حتى الصف الرابع في المرحلة الجامعية.

الأدوات :

1 – بطاريات جيلفورد (Guilford) لقياس القدرة على التفكير الابتكاري 1909.

2- اختبار رافن (Ravin) للمصفوفات المتتابعة 1936م .

النتائج :

أ/ توجد علاقة ارتباط موجبة بين التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي.

ب/ توجد فروق بين الجنسين في القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة على التفكير الاستدلالي لصالح الطلاب الذكور .

ج/ توجد علاقة ارتباط موجبة بين التفكير الإبداعي والمستوى الصفي للطلاب لصالح المستويات العليا.

د/ لا يوجد تفاعل بين نوع الطالب والمستوى الصفي على القدرة على التفكير الإبداعي.

16 – دراسة عبدالرحمن الرشيد 2002م :

عنوان الدراسة :

البيئة الابتكارية كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة .

أهداف الدراسة :

أ/ معرفة العلاقة بين البيئة الابتكارية الأسرية كما يدركها الأبناء والتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

ب/ معرفة العلاقة بين البيئة الابتكارية المدرسية والتفكير الابتكاري.

العينة :

تكونت عينة الدراسة من (252) طالباً من طلاب المرحلة المتوسطة تتراوح أعمارهم بـين (12 – 16) سنة .

الأدوات :

1 – اختبار تورانس للتفكير الابتكاري .

2 – اختباري البيئة الابتكارية الأسرية والمدرسية .

النتائج :

أولاً : لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة البيئة الابتكارية الأسرية كما يدركها الطلاب والتفكير الابتكاري.

ثانياً : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين درجة البيئة الابتكارية المدرسـية كما يدركها الطلاب والتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

17 – دراسة عبدالرحمن بن محمد بن عبدالكريم الصالح 2002م :

عنوان الدراسة :

العلاقة بين التفكير الابتكاري وأساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني والتحصيل الدراسي .

هدف الدراسة :

الكشف عن العلاقة بين متغيرات مهمة تخص السلوك الديني الذي هو عقيدة الأمة ودستور حيا ـا ومصدر التوازن في سلوك أبنائها في تقدم ا تمعات ورقيها ، والتنشئة الأسرية التي ا يتم رعايـة الـنشء وإعداده لكي يتحمل قيادة ا تمعات والرقي ا .

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (374) طالباً في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

الأدوات :

1 - مقياس التنشئة الأسرية من إعداد الباحث .

2 – مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري تقنين عبدالله النافع وآخرين.

3 – مقياس السلوك الديني إعداد عبدالحميد نصار وتعديل الباحث.

4 – استمارة المعلومات الأولية من إعداد الباحث .

5 – السجلات الدراسية لعينة الدراسة .

النتائج :

أ/ لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التفكير الابتكاري وأساليب التنشئة الأسرية المستخدمة من قبل الأب والأم ما عدا أسلوبي السواء والإهمال المستخدمين من قبل الأم فهما دالان إحصائياً .

ب/ توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي.

ج/ لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحصيل الدراسي والتنشئة الأسرية في أسلوب السواء وإثارة الألم النفسي والقسوة لدى الأب والسواء والتدليل لدى الأم.

د/ لا توجد فروق في معاملات الارتباط بين أسلوب الأب وأسلوب الأم في تنشئة الأبناء والـتفكير الابتكاري والسلوك الديني والتحصيل الدراسي.

التعليق على دراسة المحور الثاني :

أولاً : التعليق العام على دراسات هذا المحور :

لاحظت الباحثة عدة ملاحظات على الدراسات التي وردت في المحور الثاني والذي تركزت دراساته في العلاقة بين التفكير الابتكاري ، وبعض سمات الشخصية وذلك فيما يلي:

1 – استخدمت معظم الدراسات مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري ماعدا دراسة (أماني عبدالله 2002م) ، استخدمت بطارية (جيلفورد) ودراسة (علي منصور 1985م) استخدم اختبار (سيد خير الله) للتفكير الابتكاري ودراسة (فريح العـ ي 1988م) ، استخدم بطارية (جيلفورد) ودراسة (أوريكس 1990م) استخدم اختبارات (ولاش كوجان) للتفكير الإبداعي.

2 – معظم الدراسات تناولت العلاقة بين الابتكار والذكاء والتحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية ماعدا دراسة (عبدالرحمن الرشيد 2002م) ، حيث استخدم متغير البيئة الابتكارية وعلاقتها بالابتكار (دراسة محمد الحلية 2002م) ، حيث تناولت أثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري ، ودراسة (نظلة حسين 1991م) ، حيث تناولت أثر الحكايات والألغاز الرياضية في تنمية التفكير الابتكاري كما أضاف (عبدالرحمن بن محمد 2002م) إلى جانب تلك المتغيرات أساليب التنشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني.

3 – معظم دراسات هذا المحور أفراد عينتها من المرحلة الثانوية ماعدا دراسة (أماني عبدالله 2002م) ، من المرحلة الجامعية ودراسة (سهير الصباح 1999م) ، ودراسة (محمود الحلية 2001م) من المرحلة الأساسية ودراسة (نظلة حسين 1991م)، ودراسة (أحمد منصور 1985م) ، ودراسة (محمود عبدالحليم منسي 1981م) من المرحلة الإعدادية.

ثانياً : نقاط الاتفاق بين دراسة المحور الثاني والدراسة الحالية :

1- تناولت معظم الدراسات متغير التفكير الابتكاري وعلاقته بعدد من المتغيرات للطلاب ، وقد هدفت الدراسة الحالية أيضاً إلى معرفة علاقة التفكير الابتكاري كسمة من سمات المتفوقين وعلاقته بكل من التحصيل والذكاء .

2 – معظم الدراسات في هذا المحور أفراد عينها من المرحلة الثانوية .

3 – تشابه أدوات دراسات هذا المحور مع أدوات الدراسة الحالية المتمثلة في مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري ومصفوفات (رافن) المتتابعة العادية ومقياس السمات السلوكية.

ثالثاً : نقاط الاختلاف بين دراسات المحور الثاني والدراسة الحالية:

1 – تناولت دراسات هذا المحور التفكير الابتكاري وجعلته متغيراً مستقلاً ثم حاولت دراسة المتغيرات المختلفة كمتغيرات تابعة وعلاقتها بالتفكير الابتكاري بينما حاولت الدراسة الحالية الكشف عن هذا المتغير (التفكير الابتكاري) ومعرفة مدى إسهامه في التفوق العقلي بجانب الذكاء والتحصيل الدراسي كسمات ومؤشرات للمتفوقين عقلياً.

2 – ركزت معظم دراسة هذا المحور على تنمية التفكير الابتكاري والتفكير الناقد دون غيرها من المظاهر الأخرى للتفوق.

المحور الثالث : دراسات مقارنة بين المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين عقلياً في عدد من المتغيرات والتعليق عليها:

1 – دراسة صبرة محمد علي وحنفي إمام 1980م :

عنوان الدراسة :

دراسة مقارنة الشخصية للمتفوقين والعاديين من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة أسيوط .

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى دراسة الفروق الموجودة في بعض سمات الشخصية وقدرات التفكير الابتكـاري لدى المتفوقين عقلياً، ونظيرا ا لدى العاديين من طلاب وطالبات التربية جامعة أسيوط.

العينة :

اختيرت العينة من بين طلاب وطالبات الصف الثاني والثالث والرابع بكلية التربية جامعة أسـيوط ، وتكونت من مجموعتين مجموعة المتفوقين من (34) طالباً وطالبة في امتحان اية العام الجامعي 1979م ، و (34) طالباً وطالبة ممن حصلوا على تقدير عام مقبول في نفس العام الجامعي.

الأدوات :

1 – اختبار التوافق – إعداد الباحثين .

2 – مقياس التفضيل الشخصي – إعداد جابر عبدالحميد جابر .

3 – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري – إعداد عبدالسلام عبدالغفار.

4 – اختبار القدرات العقلية الأولية – إعداد أحمد زكي صالح .

5 – مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي – إعداد مصطفى درويش وعبدالتواب عبد الإله .

نتائج الدراسة :

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتين المتفوقين تحصيلياً والعاديين في التحصيل وذلك بالنسبة للطلاقة اللفظية – المرونة الفكرية – المرونة التلقائية والأصالة لصالح المتفوقين .

2 – دراسة كودمان **1981 (Kodman) :**

عنوان الدراسة :

سمات الشخصية للطلبة الموهوبين مقارنة بأقرا م العاديين .

هدف الدراسة :

معرفة اختلاف سمات الشخصية للطلبة الموهوبين مقارنة بأقرا م من الطلبة العاديين .

العينة:

بلغت عينة الدراسة (100) طالب جامعي متوافقين في العرق – العمر - الجنس والتعلـيم وقـد صنفوا بأ م طلبة موهوبون كما اعتبروا مجموعة تجريبية ، كما اختار الباحث (106) طالب آخر من الكلية نفسها ولكنهم طلبة عاديون اعتبروا مجموعة ضابطة.

الأدوات :

اختبار منسوتا المتعدد الأوجه .

النتائج :

أظهرت النتائج للدراسة اختلافاً واضحاً في سمات الشخصية بين مجموعة الطلبة الموهوبين والطلبـة العاديين.

كما أظهرت هذه الدراسة ارتباط هذه السمات بالتفوق الأكاديمي العالي للطلبة الموهوبين.

3 – دراسة زينب عبدالرحمن القاضي 1985م :

عنوان الدراسة :

التوتر النفسي وعلاقته ببعض سمات الشخصية.

دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً من طلبة جامعة عين شمس.

هدف الدراسة :

دف إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً، أولاً من حيـث التـوتر النفسي ، ثانياً من حيث علاقة التوتر بسما م الشخصية.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة من المتفوقين والمتخلفين تحصيلياً وتشمل (30) طالباً متفوقاً و (30) طالبة متفوقة و (30) طالباً متخلفاً و (30) طالبة متخلفة تحصيلياً من جامعة عين شمس كلية الآداب .

الأدوات :

تم تطبيق مقياس الاستجابات المتطرفة ، وقائمة (إيزنك) للشخصية واستبيان مستوى الطموح للراشدين واختبار التفهم المهني (الفات V.A.T) .

نتائج الدراسة :

أ/ أظهرت تميز المتفوقين دراسياً عن المتخلفين دراسياً بوجود علاقة عكسية دالة بين التوتر النفسي والكذب. كما تميز المتفوقين والمتفوقات بالاتزان الانفعالي ومستوى الطموح المرتفع ، بينما تميز المتخلفون والمتخلفات بعدم الاتزان الانفعالي (العصابية) ومستوى الطموح المنخفض.

ب/ أوضحت النتائج أيضاً أن هناك اتفاق بين المتخلفين والمتفوقات في الانبساط.

4 – دراسة البرت وزملاؤه (**Elberti – et al 1987**) :

عنوان الدراسة :

إدراكات المراهقين المتفوقين ، وذوي التفوق الخاص للأسرة والمدرسة .

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى اختبار إدراك مجموعتين بين الأولاد المتفوقين وارتباط تلك الإدراكات بخبراتهم المدرسية والأدوار الأسرية وفرص العمل.

عينة الدراسة :

تألفت العينة من مجوعتين من الأولاد ، حجم كل مجموعة (54) تلميذاً متفوقاً ، ومجموعة ضابطة من غير المتفوقين حجمها (120) ، تراوحت أعمارهم ما بين (12 – 13) عاماً وهم جميعاً من مرحلة الأساس من مدارس مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية.

أدوات الدراسة :

استخدمت استبانة من إعداد الباحثين .

النتائج :

اتضح أن المجموعة الأولى من المتفوقين ذوي الذكاء العالي أعلى من 150 درجة اهتمت كثيراً بفرص العمل وتقبل أسرهم ونظرتهم للأسرة باعتبارها أكثر دفئاً وأوفر ضماناً ، بصورة أعلى من نظرة مجموعة المتفوقين الثانية ، ذات التفوق الخاص في الرياضيات والعلوم والذين اتضح أنهم أكثر ميلاً للمدرسة كبيئة أكاديمية.

5 – دراسة محمد عودة ونادية الشريف 1988م :

عنوان الدراسة :

دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والطلبة المتعثرين دراسياً في جامعة الكويت .

هدف الدراسة:

استهدفت الدراسة التعرف على الفروق بين المتفوقين والمتعثرين والمتوسطين (العاديين) مـن طلبـة الجامعة تبعاً لمتغيرات : الجنس (ذكور – إناث) والتخصص (عملي/نظري) ، في كل من السمات الانفعالية والاستعدادات العقلية ، المشكلات الحياتية ،والظروف الاجتماعية .

عينة الدراسة:

بلغ حجم العينة (116) طالباً وطالبة تتضمن المتفوقين والمتعثرين العاديين .

أدوات الدراسة :

استخدم الباحثان الأدوات التالية :

1 – اختبار الاستعدادات الفارقة من إعداد الباحثين .

2 – اختبار الشخصية العاملي من إعداد كاتل .

3 – بطاقة مشكلات الطالب الجامعي من إعداد الباحثين .

4 – بطاقة المقابلة ، وهي من إعداد الباحثين .

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

أولاً : الخصائص المميزة لفئة المتفوقين دراسياً وهي التفوق في القدرات العقلية ، التفوق في الدراسة الجامعية .

ثانياً : الخصائص المميزة لفئة المتعثرين دراسياً ، هي أ م أقل في قدرا م العقليـة مـن المتفـوقين ، متعثرين في دراسا م.

ثالثاً : العوامل التي ساهمت في تفوق المتفوقين تشمل : المستوى العالي للقدرات العقلية ، قلة المعاناة في معظم ا الات الحياتية .

رابعاً : العوامل التي ساهمت في تعثر المتعثرين تشمل : المشكلات الحادة في معظم ا الات الحياتية .

6 – دراسة مايير وآخرين (**Mayer & Others 1989**) :

عنوان الدراسة :

الخصائص الشخصية للطلبة المتفوقين عند مقارنتهم بالطلبة العاديين .

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (150) طالباً من الصفين السابع والثامن كان من بينهم (46) طالباً موهوبـاً ، لا تزيد أعمارهم عن (12) عاماً و (104) من الطلبة العاديين.

الأدوات :

طبق اختبار سمات الشخصية على أفراد هذه العينة .

النتائج :

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بخصائص شخصية تميزهم عن الطلبة العاديين ، فقد كان الطلبة الموهوبون أكثر تركيزاً وابتهاجاً وسروراً من أقرا م العاديين وقد أمكن تفسير العلاقة بين هذه السمات والأداء العقلي المبدع للطلبة الموهوبين.

7 – دراسة وانغ (**Wang 1989**) :

عنوان الدراسة :

التصرفات المعرفية العليا للطلاب الموهوبين والعاديين في حل المسائل الحسابية دراسة مقارنة بالصين.

هدف الدراسة :

مقارنة للتصرفات المعرفية العليا للطلاب الموهوبين والعاديين في حل المسائل الحسابية .

العينة :

تكونت من (60) طالباً جميعهم من الصف السادس الابتدائي قسمت إلى مجموعتين (30) طالبـاً موهوباً و(30) طالباً عادياً ، اختيروا بطريقة عشوائية ثم اعطوا (5) مسائل حسابية بشكل فردي.

النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الموهوبين والعاديين في التصريفات المعرفية العليـا مـن حيث التخطيط والتنفيذ الفعال، مقارنة بالطلبة العاديين لصالح الطلبة الموهوبين.

8 – دراسة علي إسماعيل 1990م :

عنوان الدراسة :

(السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في اية المرحلة الثانوية عند مـدارس حوض البقعة في محافظة البلقاء في الأردن .

هدف الدراسة :

معرفة الفروق في السمات الشخصية التي يتميز ا الطلبة المتفوقون من غير المتفوقين في اية المرحلة الثانوية في مدارس حوض البقعة في محافظة البلقاء في الأردن.

العينة :

بلغت عينة الدراسة (240) طالباً وطالبة في الفرعين (العلمي والادبي) ، وهم يمثلـون 30% مـن مجتمع الدراسة بحيث يمثل المتفوقون أعلى 15% وغير المتفوقين أدنى 15% اختيروا بشكل مقبول من بـين أفراد مجتمع الدراسة بناء على معدل الفصلين الدراسيين الأول والثاني للمتفوقين والفصل الدراسي الأول لغير المتفوقين.

الأدوات :

اختيار (كاتل) للشخصية المعرب للبيئة الأردنية.

النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة المتفوقين أكثر ذكاء وأكثر مغامرة واستقلالية ، وأ م ذوو ضـمائر حية ، وأ م اجتماعيون بالمقارنة مع الطلبة غير المتفوقين.

9 – دراسة مرزوق عبدالمجيد 1990م :

عنوان الدراسة :

دراسة مقارنة لأساليب التعليم ودافعية الإنجاز لدى عينة الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً .

الهدف من الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم التي تساعد الطلبة على التفوق الدراسي، كما دف إلى التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً.

عينة الدراسة:

شملت العينة التي اعتمد عليها الباحث (190) طالباً من كلية التربية في المدينة المنورة ، نصفهم مـن المتفوقين والنصف الآخر من المتأخرين دراسياً .

أدوات الدراسة :

استخدم الباحث أداتين فقط هما :

1 – مقياس أساليب التعلم من إعداد الباحث نفسه .

2 – اختبار دافعية الإنجاز من إعداد (لن Lynn) .

نتائج الدراسة :

أ/ تختلف أساليب التعلم التي يتبعها الطالب المتفوق عن الأساليب التي يتبعها الطالب المتأخر دراسياً.

ب/ توجد فروق دالة إحصائياً في دافعية الإنجاز بين الطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسـياً لـصالح الطلاب المتفوقين.

10 – دراسة حمدي شاكر محمود (1991م) :

عنوان الدراسة :

التفوق النفسي ووظائف النصفين الكرويين للمخ لدى المتفوقات والمتأخرات دراسياً مـن طالبـات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة أسيوط .

أهداف الدراسة:

إلقاء الضوء على نمط التعليم والتفكير والتوافق النفسي لدى المتفوقات والمتأخرات دراسياً لما لها من تأثير على مستوى الأداء والإعدد .

العينة :

اشتملت الدراسة على عينة قوامها (92) من طالبات مدرسة (خديجة يوسف) الثانوية (46) طالبة من المتفوقات دراسياً و (46) طالبة من المتأخرات دراسياً يمثلن طالبات الصف الثاني الثانوي العام.

الأدوات :

- اختبار التوافق لهيوم بل (Bell. H) إعداد وترجمة (محمد عثمان نجاتي 1960م) .
- اختبار (تورانس) لأنماط التعلم والتفكير ، ترجمة وإعداد (صلاح مراد ، محمد مصطفى 1982م)

.

النتائج :

أثبتت النتائج صحة الفرض الأول وذلك بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في وظـائف النـصفين الكرويين من المخ – النمط الأيمن – النمط الأيسر – النمط المتكامل - للطالبات المتفوقات والمتـأخرات دراسياً لصالح الطالبات المتفوقات.

توجد علاقة ارتباطية بين التوافق النفسي ووظائف النصفين الكرويين للمخ ، النمط الأيمن – النمط الأيسر – النمط المتكامل لدى الطالبات المتفوقات دراسياً.

11 – دراسة أوقلتري **Ogletree 1991** :

عنوان الدراسة :

دراسة مقارنة بين طلاب مدارس والدروف وغيرها من المدارس في التفكير الابتكاري.

هدف الدراسة:

المقارنة بين طلاب مدارس والدروف بألمانيا التي تتبنى تنظيماً شاملاً لتنميـة القـدرات الابتكاريـة وغيرها من المدارس الألمانية والأسكتلندية والإنجليزية التي تتبع النظام الرسمي بدولهم .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (165) طالباً من الصف السادس موزعين بالتـساوي علـى المـدارس المختارة.

الأدوات :

اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري (الألفاظ) ، (الأشكال) .

النتائج :

حصل طلبة والدروف على درجات أعلى بكثير في اختبار القدرات الابتكارية مقارنة بالطلبة المقابلين لهم في الدراسة ، والممتحنين للمدارس الأخرى ، ويعزي الباحث نتيجة الدراسة إلى ما يلاقيه طلاب مدرسة والدروف من مظاهر تربوية تساعد عن تنمية هذه القدرات وإلى تحلي الجو المدرسي بخصائص البيئة المواتية للإبداع.

12 – دراسة كورنيل وآخرون (**Cornell & Others 1992**) :

عنوان الدراسة :

خصائص الموهوبين مقارنة بالطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية .

هدف الدراسة :

البحث عن خصائص الموهوبين مقارنة بالطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية.

العينة :

تكونت العينة من (1100) طالب جميعهم من الصفوف الابتدائية .

الأدوات :

مقياس معد للكشف عن بعض السمات الشخصية إلى جانب اختبارات أخرى خاصة.

النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة فروقات واضحة بين هؤلاء الطلاب ، إذ أظهر بعضهم فروقـات عاليـة في مستوى التحصيل والارتفاع في مفهوم الذات وسرعة ودقة في الاختبارات المدرسية.

13- دراسة ستيفنس (**Stevenson 1993**) :

عنوان الدراسة :

دراسة الأساليب التعليمية والعوامل الأخرى التي تجعل التلاميذ الأسيويين يتفوقون على الأمريكان .

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة العوامل التي تؤدي إلى تفوق التلاميذ الأسيويين على الأمريكان في مراحل التعليم العام.

عينة الدراسة :

تم اختيار سلسلة كاملة من المدارس في خمس مناطق مدنية هي : مينابولس، شيكاغو ، سـينداي ، بكين ، تاييه ، في كل من الولايات المتحدة والصين وتايوان واليابان لتلاميذ مرحلة الأساس والمعلمين وأفراد الأسرة.

أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات الآتية في الدراسة :

1 – استبيان للطلاب والمعلمين والآباء من إعداد الباحث .

2 – اختبارات تحصيل في الرياضيات والقراءة من إعداد الباحث .

3 – مقابلات من إعداد الباحث .

نتائج الدراسة :

تتلخص نتائج الدراسة فيما يلي :

أ/ أن أداء تلاميذ المدرسة في آسيا أفضل من مستوى أداء أقرا م في أمريكا.

ب/ أن المدارس الآسيوية ينصب اهتمامها الأكبر على دور الاجتهاد في تعديل مسيرة التطور البشري ، بينما اهتمام المدارس الأمريكية أكثر ميلاً للتركيز على أثر القدرة الفطرية في تحديد مستوى الأداء لـدى الفرد.

جـ/ واتضح كذلك أن اللعب والمشاركة الاجتماعية والنشاط اللاصفي للتلاميذ الآسيويين وإن لم تكن تسهم مباشرة في التفوق المدرسي ، إلا أ ا تجعل من المدرسة مكاناً ممتعاً ، ومن المرجح أن تخلق البهجة الرغبة في التعاون مع الآخرين.

د/ وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن الآسيويين ينجزون أعمالهم بيسر أكثر بسبب القدر الكبير مـن الاهتمام الذي يوليه المعلمون لهم، وذلك لأن المعلمين الآسيويين ذوي اطلاع وتدريب جيدين.

و/ وأشارت النتائج كذلك إلى أن المعلمين الآسيويين يقومون باستخدام مجموعة من تقنيات التعلم في كل درس ، ويعتمدون على المناقشات أكثر من اعتمادهم على المحاضرات.

14 – دراسة كالوي (**Callaway 1993**) :

عنوان الدراسة :

الأداء الأكاديمي عند جميع الموهوبين في صفوف خاصة أو دمجهم مع الطلبة العاديين.

هدف الدراسة :

معرفة الأداء الأكاديمي عند تجميع الموهوبين في صفوف خاصة أو دمجهم مع الطلبة العاديين.

العينة:

بلغت عينة الدراسة (96) طالباً وطالبة من الصفوف الرابع والخامس والسادس من مدرسة متوسطة وتم اختيار الطلبة عشوائياً، بعد خروجهم من بركة السباحة وقد ضمت هذه العينة طلبة من الجنسين بغض النظر عن الجنس والعرق، طلبة موهوبين بشكل متجانس ، وغير متجانس.

الأدوات :

اختبار كليفورنيا للمهارات الأساسية (القراءة واللغة – الواجبات) واختبار المنهاج.

النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الأكاديمي لصالح الطلبة الذين يدرسون في مجموعات متجانسة من الموهوبين مقارنة بأداء الطلبة الموهوبين الذين يدرسون في الصفوف التي تحتوي على طلبة عاديين.

15 – دراسة آبيل **(Abel 1993)** :

عنوان الدراسة :

الاستعداد للقيادة والتطور الأخلاقي للطلبة الموهوبين في المدينة مقارنة بين الطلبة الموهوبين من شباب الريف والضواحي في المرحلة الثانوية .

هدف الدراسة :

معرفة سمات القيادة والتطور الأخلاقي للطلبة الموهوبين في المدينة مقارنة مع الطلبة الموهوبين من شباب الريف والضواحي في المرحلة الثانوية.

العينة :

تكونت العينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في وسط المسسبي في الولايات المتحدة من الريف ومن المدينة .

الأدوات :

استبانة خاصة تكشف أثر القيادة والتطوير الأخلاقي .

النتائج :

أ/ أظهرت النتائج في هذه الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لموقع المدرسة الموجودة بالمدينة عن الموجودة بالريف على التطور الأخلاقي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية لصالح طلاب المدينة.

ب/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيرات العمر الجنس والقيادة بين الطلبة في هذه الدراسة.

16 – دراسة أسامة حسن معاجيني 1997م :

عنوان الدراسة :

أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية .

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز الخصائص السلوكية التي يظهرها التلاميذ المتفوقين في أدائهم اليـومي وتفاعلهم في الصفوف العادية في المدارس الحكومية الإعدادية (المتوسطة) وذلك كما يدركها بعض المعلمين والمعلمات في مدارس كل من دولة الكويت ، دولة قطر ودولة البحرين والمملكة العربية السعودية .

الأدوات :

استبانة تحتوي على أبرز الخصائص السلوكية. من إعداد الباحث.

النتائج:

بالنسبة للسؤال الأول فقد جاءت (43) خاصية بارزة توزعت على أبعاد الاستبانة على النحو التالي:

(25) خاصة تندرج تحت بعد خصائص التعلم (9) خصائص تندرج تحت بعـد الإبـداع و (9) خصائص تندرج تحت بعد الخصائص القيادية ، كما اتضح أن معظم خصائص بعد التعلم قد احتلت رتبـاً متقدمة مقارنة بالرتب التي احتلتها خصائص البعدين الآخرين ، ويلاحظ أن مفهوم معظم هذه الخـصائص يدور حول التعلم الجيد والدافعية العالية للإنجاز ، هذه النتيجة تؤكد أن الجانب المعرفي ومظهر التحـصيل الدراسي وما يرتبط ا من قدرات عامة وخاصة هما المسيطران على وعي التربويين في منطقة الخليج بينما لا زالت مظاهر التفوق الأخرى غير معروفة أو لا تلقى نفس الاهتمام من قبل التربويين .

17 – دراسة منى بنت خليفة بن محمد العمري 1999م:

عنوان الدراسة :

دراسة مقارنة لسمات الشخصية للمتأخرين والمتفوقين دراسياً .

هدف الدراسة:

التعرف على السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين والمتأخرين دراسياً من طلبة الـصف الأول الثانوي بمحافظة مسقط.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (580) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في المـدارس الحكومية التابعة لمحافظة مسقط للعام (98 – 1999م) .

أدوات الدراسة :

اختبار كاتل (Catell) للشخصية الصورة (2) الذي عربه للبيئة الكويتية أبوعلام في عام 1984م .

النتائج:

أظهرت نتائج التحليل التميزي أن الطلبة المتأخرين دراسياً عامة أقل ذكاء وذوو عقلية خشنة وأكثر تعثر ويميلون إلى الخيال أكثر من الموضوعية والواقعية مقارنة بالمتفوقين دراسياً الذين تميزوا بأ م أكثر ذكـاء وذوو عقلية مرنة وأقل توتراً واسترخاء ويميلون إلى الموضوعية.

كما أظهرت النتائج في التحليل أن الذكور أكثر مغامرة وأقل ذكاء ، ويميلون إلى التبعية كما يتميزون بالعقلية الخشنة والسذاجة مقارنة بالإناث اللواتي تميزون بالذكاء المرتفع، ويقظة الضمير ، والخجل والعقلية المرنة والدهاء.

أظهرت النتائج أن الذكور المتأخرين دراسياً تميزوا بالمغامرة والعقلية الخشنة والتعصبية وقلة الذكاء بينما تميزت المتأخرات دراسياً بالخجل ويقظة الضمير والذكاء المرتفع والعقلية المرنة.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

التي قارنت بين المتفوقين وغيرهم

أولاً : التعليق العام على الدراسات المقارنة :

هنالك عدد من الملاحظات على دراسات المحور الثالث تم حصرها في النقاط التالية:

1 – كلها دراسات مقارنة شملت المتفوقين تحصيلياً والعاديين في عدد من المتغيرات ماعـدا دراسـة (أبيل Able 1993) فقد قارنت بين الطلبة الموهوبين في المدينة والريف ودراسة (أسامة حسن معـاجيني 1997م) قد قارنت بين المتفوقين في (4) دول خليجية ودراسة (مروزق عبدالحميد 1990م) ودراسـة (ثروت عبدالمنعم 1991م) ودراسة (حمدي شاكر 1991م) قارنت هـذه الدراسـات بـين المتفـوقين والمتأخرين دراسياً ودراسة (ألبرت وزملاؤه 1987م) قارنت بين مجموعتين من المتفـوقين في عـدد مـن المتغيرات .

2 – كشفت تلك الدراسات عن أن ثمة مشكلات تعزى إلى الفروق بين المتفوقين وغيرهم متمثلة في مشكلات تعليمية ، نفسية ، سمات شخصية واجتماعية.

3 – تكونت معظم عينة هذه الدراسات من طلاب الجامعات والمرحلة الأساسية، ماعـدا دراسـة (آبيل Abel 1993) ودراسة (علي إسماعيل 1990) من المرحلة الثانوية ودراسـة (حمـدي شـاكر 1991م) من الثانوي العام.

4 – ارتباط معظم المتغيرات بالأداء الأكاديمي.

5 – يلاحظ أن نتائج تلك الدراسات كانت متقاربة وليست متناقصة .

6 – تغلب على دراسات هذا المحور الدراسات الأجنبية .

ثانياً : نقاط الاتفاق بين دراسات هذا المحور والدراسة الحالية :

تتفق الدراسة الحالية مع دراسات المحور الثالث التي قارنت بين المتفوقين وغيرهم في الآتي :

1 – تناولت معظم هذه الدراسات بعض السمات مثل : دافعية الإنجاز – الـتفكير الابتكـاري – السمات السلوكية وهذه السمات هي التي ركزت عليها الدراسة الحالية كسمات عند المتفوقين عقلياً بجانب التفوق التحصيلي .

2 – تشابه أدوات معظم الدراسات مع أدوات الدراسة الحالية المتمثلة في قائمة تقـدير الـسمات السلوكية ومقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري ومقياس الدافع للإنجاز.

ثالثاً : نقاط الاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية :

تختلف الدراسة الحالية عن دراسات هذا المحور فيما يلي :

1 – سحبت عينة هذه الدراسة من المرحلة الثانوية .

بينما كانت معظم عينات تلك الدراسات من الجامعات والمرحلة الأساسية والإعدادية ماعدا دراسة (منى بنت خليفة 1989م) و دراسة (أبيل 1993م) كانت في الصف الأول الثـانوي ، ولكـن يمكـن الاستفادة من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

2 – لم تتناول تلك الدراسات متغير مهم وهو الذكاء في إجراء المقارنة بينما تناولت الدراسة الحالية الذكاء ضمن المتغيرات .

3 – تناولت معظم الدراسات المقارنة بين المتفوقين والعاديين في مدارس مختلفة، بينمـــا لم تقـــارن الدراسة الحالية بين المتفوقين والعاديين وإنما تركزت دراستها في المدارس النموذجية.

دراسات المحور الرابع : دراسات تشخيصية تناولت خصائص المتفوقين وأساليب الكشف عنهم ورعايتهم:

1 – دراسة محمد علي حسن 1970م :

عنوان الدراسة :

دراسة تحليلية لشخصية الطلاب المتفوقين في الجمهورية العربية المتحدة والمتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم .

هدف الدراسة :

الكشف عن أهم المتطلبات التربوية والنفسية اللازمة لرعاية المتفوقين .

العينة :

عدد من الطلاب المتفوقين في الجمهورية العربية المتحدة بواسطة دراسة تحليلية لشخصيا م .

الأدوات :

1 – اختبار الذكاء لكاتل .

2 – اختبار القدرة على التفكير الابتكاري إعداد سيد خير الله .

3 – اختبار الشخصية العاملي من إعداد كاتل .

النتائج:

أ/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين في القدرات المعرفية وهي : القدرات العقلية الأولية كما تمثلت في القدرة اللغوية ، القدرة على الإدراك المكاني ، القدرة العددية ، والقدرة العقلية العامة (الذكاء) والقدرة على التفكير الابتكاري كما تمثلت في عوامل الطلاقة اللفظية ، الطلاقة الفكرية ، المرونة التلقائية والأصالة.

ب/ لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصفات الانفعالية والعقلية في الدراسة وهي الحالة الانفعالية – الحالة المزاجية - الدافعية وتحمل المسئولية.

ج/ فيما يتعلق بالصفات الاجتماعية لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتفوقين والعاديين في صفة القيادة بينما كانت الفروق بين ا موعتين ذات دلالة إحصائية لصالح المتفوقين في المسئولية الاجتماعية.

د/ فيما يتعلق بالفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين في الحاجات النفسية، فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في الحاجات النفسية لصالح المتفوقين في الحاجة للتأمل، بينما كانت الفروق ذات دلالة إحصائية في صالح العاديين في الحاجة الجنسية.

2 – دراسة عبدالسلام علي 1985م :

عنوان الدراسة :

الموهوبون في الجماهيرية الليبية ، سما م وظروف نموهم .

هدف الدراسة :

معرفة سمات شخصية الموهوب في الجماهيرية الليبية وتحديد العوامل الاجتماعية والتربوية التي تؤثر في نمو الموهبة .

العينة:

حجمها (112) طالباً وطالبة موهوبين من مختلف المدارس والمراحـل الدراسـية في الجماهيريـة ، أعمارهم ما بين (14 – 25) عاماً.

أدوات الدراسة:

استبانة لتحديد السمات العامة للموهوبين من إعداد الباحث .

النتائج:

تبين من نتائج الدراسة أن معظم الطلبة الموهوبين في الجماهيرية يتمتعون بالسمات التالية:

أ/ السمات العقلية وتشمل : الرغبة في المعرفة ، الاهتمام بالمستقبل، التفكير في الله والقضاء والقـدر والموت ، والقدرة على التركيز والانتباه ، حب تفكر وتفحص الأفكار الجديدة ، ربط الخـبرات الـسابقة باللاحقة ، وقوة الملاحظة ، قوة الذاكرة، الحفظ بدون مجهود.

ب/ السمات الاجتماعية وتشمل تقديم العون للآخرين والقدرة على كسب الأصـدقاء، الميـل إلى الأشياء المقبولة اجتماعياً ، القدرة على نقد الذات ، الإحساس بالعيوب الشخصية ، الطمـوح ، الاعتـزاز بالنفس وحب ممارسة النشاط الثقافي والاجتماعي.

د/ السمات الانفعالية والجسمية ، وتتمثل في سرعة الرضا ، الغضب ، الخلو من العاهات الجسمية ، صحة جيدة على العموم.

3 – دراسة فيميان وآخرين (**Fimian & Others 1989**) :

عنوان الدراسة:

قياس الضغط والاحتراق النفسي عند الطلبة الموهوبين داخل غرفة الصف.

هدف الدراسة:

ـدف لقياس الضغط والاحتراق النفسي عند الطلبة الموهوبين والمتفوقين داخل غرفة الصف.

العينة:

بلغت عينة الدراسة (112) طالباً موهوباً.

الأدوات :

مقياس (ماسلاش) للاحتراق النفسي ذو الثلاثة أبعاد (التوتر – الضغط والعجز – الملل) .

النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة بين نوعية المتغيرات في الحياة المدرسـية والتـوتر والـضغط والعجز لدى الطلبة الموهوبين وأنه كلما كثرت المتغيرات في الحياة المدرسية قلت عناصر الاحتراق النفسي.

4 - دراسة السيد إبراهيم السمادوني 1990م :

عنوان الدراسة :

إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل المدرسي وعلاقته بـبعض المـتغيرات النفسية والبيئية .

هدف الدراسة:

التعرف على العلاقة بين إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط في الفصل المدرسي وبعض المتغيرات النفسية والشخصية والبيئية.

عينة الدراسة:

بلغ عددها (113) طالباً وطالبة من المتفوقين الذين ينتمون إلى الفصل الأول والثـاني الثـانويين ، مدارس القاهرة وكان ذكاء جميع أفراد العينة لا يقل عن (120) بموجب الاختبار المستخدم في الدراسة.

الأدوات:

1 – قائمة ضغوط التلميذ – إعداد فيمان .

2 – قائمة الاحتراق النفسي للتلميذ – إعدد ماسلاش (Masslash).

3 – اختبار تقدير الذات – إعداد فاروق عبدالفتاح.

نتائج الدراسة:

أ/ يختلف إدراك المتفوقين عقلياً من الذكور للضغوط والاحتراق النفسي داخل حجرة الدراسة عـن إدراك المتفوقات لها .

ب/ يتوقف إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي داخل حجرة الدراسة على خصائصهم الشخصية (تقدير الذات – جهة الضبط – ومستوى سمة وحالة القلق) .

ج/ يتوقف إدراك المتفوقين للضغوط والاحتراق النفسي داخل حجرة الدراسة على بعض المـتغيرات البيئية.

د/ توجد فئة نوعية من المتغيرات الشخصية والنفسية .

5 – دراسة لوفتنج ونيكولاس (**Lufting & Nicholas1991**) :

عنوان الدراسة :

المكانة الاجتماعية والسمات الشخصية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر أقرا م من غـير الموهـوبين بنيويورك .

هدف الدراسة:

معرفة المكانة الاجتماعية والسمات الشخصية للطلبة الموهوبين من وجهة نظر أقـرا م مـن غـير الموهوبين .

العينة :

بلغت عينة الدراسة (496) طالباً وطالبة منهم (64) طالباً وطالبة من الموهـوبين (432) طالبـاً وطالبة من غير الموهوبين وجميعهم من الصفوف الرابع – الخامس – السادس- السابع – الثامن.

الأدوات:

استبانة خاصة بالطلبة غير الموهوبين تكشف وجهة نظرهم عن أقرا م من الطلبة الموهوبين.

النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة أن الفتيات الموهبات ، لم يكن محبوبات من وجهة نظر الطلبة غير الموهوبين ، كما أحرز الطلاب الموهوبين شعبية كبيرة كما رآهم أقرا م غير الموهوبين كما أ م كانوا أكثر إبداعاً من الإناث الموهوبات وأقل عدوانية وأكثر جاذبية جسمانية من الطلبة العاديين.

6 – دراسة بيترز (**Peters 1991**) :

عنوان الدراسة :

تطبيق قياس الكشف عن جوانب السلوك للطلبة المتفوقين الموهوبين والمتوسـطين غـير الموهـوبين والمقصرين الموهوبين .

هدف الدراسة:

معرفة فعالية قياس الكشف عن جوانب السلوك للطلبة المتفوقين والمتوسطين والمقصرين.

عينة الدراسة :

بلغت عينة الدراسة (264) طالباً وطالبة من الصفين السابع والثامن من (4) مـدارس متوسـطة حكومية أعدادهم متساوية من الإناث والذكور ، قسمت العينة إلى (3) ثلاثة مجمعات :

الأولى : وتضم (107) من الموهوبين من الطلاب والطالبات .

والثانية : تضم (103) من الطلاب والطالبات وهم متوسطين غير موهوبين.

الثالثة : تضم (54) طالباً وطالبة من المقصرين أكاديمياً ، لكنهم موهوبون .

الأدوات:

طبق مقياس الكشف عن جوانب السلوك على العينة واستخدم التحليل العاملي الذي تضمن (12) عاملاً.

النتائج:

أظهرت النتائج أن معامل مجموعة الموهوبين (176) وأن معامل مجموعة المقصرين الموهوبين كـان (69) بينما كان معامل مجموعة المتوسطين غير الموهوبين (65) وهذا يدل على أن مجوعة الموهوبين أكثـر إيجابية من المقصرين الموهوبين والمتوسطين غير الموهوبين.

7 – دراسة سناء محمد سليمان 1993م :

عنوان الدراسة:

عدم الرضاء عن بعض الجوانب الصحية والأسرية والدراسية لدى الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية (دراسة ميدانية) .

هدف الدراسة:

معرفة العلاقة بين الدرجة التي يحصل عليها الطالب المتفوق في الجوانب (الصحية – الأسرية – الدراسية والعلاقة بالمعلم) لدى الطلاب المتفوقين ودرجات عدم رضاهم في هذه الجوانب باختلاف المستوى الثقافي لأسرهم.

عينة الدراسة:

تكونت العينة من (785) طالباً وطالبة يدرسون في الصفين الأول والثاني الثانويين من فصول المتفوقين بالمدارس الثانوية بالقاهرة ، متوسط أعمارهم (15.98) عاماً.

أدوات الدراسة:

1 - اختبار الرضا لطلاب المدرسة الثانوية – إعداد الباحثة .

2 – استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة – إعداد الباحثة .

النتائج :

أ/ توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات كل من الجانب الصحي والأسري، والمدرسي، والعلاقة مع المعلم ، لدى الطلاب المتفوقين ودرجات عدم رضاهم عن هذه الجوانب.

ب/ بالنسبة للعينة الكلية ، ظهرت فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات المتفوقين الذين ينتمون إلى مستوى اجتماعي وثقافي منخفض وذلك في الجوانب المختلفة ، وهذه الفروق لصالح الطلبة ذوي المستوى الاجتماعي والثقافي الأعلى.

8 – دراسة بسام محمود أحمد قبلان 1995م :

عنوان الدراسة:

بناء مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين لنهاية المرحلة الإلزامية للصفوف – الثامن – التاسع – العاشر .

هدف الدراسة:

تصميم مقياس يساعد في الكشف عن الطلبة الموهوبين في نهاية المرحلة الإلزامية للصفوف الثامن – التاسع – العاشر .

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (752) طالباً وطالبة منهم (343) طالباً و (409) طالبة تم اختيارهم من(36) مدرسة من مدارس مديرية تربية عمان الأولى ، وتم اختيار (9) مدارس للذكور من منطقة شرق عمـان ، ومثلها من منطقة غرب عمان ، كذلك تم اختيار (9) مدارس إناث من شرق عمان ، ومثلها من منطقـة غرب عمان، وتم اختيار المعلمين من هذه المدارس الذين يدرسون الصفوف الثامن – التاسع – العاشـر – ولاسيما معلمي الرياضيات والعلوم وقد شكل هؤلاء المعلمون أفراد العينة التي أوكل إليها جهة تحديد الطلبة المتفوقين.

الأدوات :

مقياس ري ولي المعرب للبيئة الأردنية.

النتائج:

أثبتت النتائج أن مقياس الكشف عن الطلاب الموهوبين بتمتع بدلالات ثبات كافية.

9 – دراسة صالح العنزي 1995م :

عنوان الدراسة :

واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجا م المستقبلية كما يراها التربويين في دولة الكويت.

هدف الدراسة :

دراسة مسحية للتعرف على واقع الطلبة المتفوقين واحتياجا م المستقبلية من وجهة نظر التربويين في دولة الكويت ، كما دف الدراسة إلى معرفة مفهوم هؤلاء عن التفوق ومعرفة آرائهم حول الـسياسات التربوية الحالية تجاه رعاية الطلبة المتفوقين وإبراز الاحتياجات المستقبلية لهم في الصفوف العادية.

كما دف الدراسة إلى التعرف على درجة التباعد بين الواقع الحالي والصورة المنشودة لرعاية الطلبة المتفوقين.

العينة:

اعتمدت هذه الدراسة على عينة مكونة من (408) تربوياً ممثلة في المتخصصين في العملية التربوية في وزارة التربية بدولة الكويت.

الأدوات:

استبيان أعد خصيصاً لهذا الغرض يتضمن الأسئلة التي دف إلى استطلاع الآراء حول رعاية الطلبة المتفوقين في دولة الكويت.

النتائج:

تبين وجود نظرة إيجابية إلى التفوق والمتفوقين لدى التربويين في دولة الكويت مما يعتبر أساساً قويـاً لبناء برنامج تعليمي متميز لتغطية احتياجات الطلبة المتفوقين في دولة الكويت.

10 – دراسة عبدالسلام عبدالغفار 1996م :

عنوان الدراسة :

تجربة مصر في تربية المتفوقين.

هدف الدراسة :

عرض الجهود التي تقدمها مصر لرعاية أبنائها ممن لهم طاقة أو إمكانية التفوق العقلي بالإضـافة إلى الخبرات المستخلصة من هذه الجهود .

عينة الدراسة :

أشارت الدراسة إلى أن أول مدرسة للمتفوقين أقيمت عام 1954م ثم تطورت هذه المدرسة عـام 1960م وهي مدرسة ثانوية تقبل العشرة الأوائل في المحافظات في الشهادة الإعدادية ، بهدف إعداد جيـل من المتفوقين ليتولى قيادة المجتمع وذلك عن طريق معاونتهم على مواصلة التقـدم في الدراسـة والبحـث والابتكار ، والكشف عن ميولهم واستعداداتهم ، وصقلها وتوجيهها ، ثم تطورت مرة ثانية عـام 1990م لتشمل كل من يحصل على 85% من مجموع درجات الإعدادية فأكثر ويقيم هؤلاء المتفوقون إقامة كاملة في هذه المدرسة ويدرسون المناهج العامة إضافة إلى برامج أخرى بهدف الإثراء، ويقوم بالتدريس في هـذه المدرسة معلمون اختيروا اختياراً خاصاً وأعدوا بشكل ملائم.

النتائج:

هنالك ملامح عامة لهذه الجهود:

- أن التحصيل الدراسي هو المحك الأساسي لتحديد المتفوقين والمبدعين ، بالإضافة إلى بعض اختبارات الذكاء والاستعدادات والقدرات الابتكارية.

- أن أسلوب إثراء المناهج هو الأسلوب المعمول به في رعاية المتفوقين إلا أن الإثراء لا يعني مجرد إضافة مناهج أخرى أو عمليات تربوية أخرى.

11 – دراسة حسن شاكر منسي 1997م:

عنوان الدراسة:

خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الأساسية في الأردن.

هدف الدراسة:

معرفة خصائص الطلبة المتفوقين والموهوبين أكاديمياً ومشكلاتهم في الصفوف السادس – السابع – الثامن – التاسع – العاشر من المرحلة الأساسية .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الأساسية الحكومية في مدينة (إربد) وبلغ **عدد أفرادها (426) طالباً وطالبة .**

الأدوات :

1 – اختبار الذكاء المصفوفات – المتتابعة لجون رافن .

2 – اختبار الخصائص السلوكية لرينزولي Renzulli .

3 – اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الصورة (أ) الكلمات .

4 – قائمة المشكلات وهي استبانة محكمة – إعداد الباحث.

النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الذكاء للطلبة الذكور والإناث لصالح الذكور.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات التحصيل للطلبة الذكور والإناث لصالح الذكور.

- وجود معامل ارتباط إيجابي كلي بين الذكاء والتحصيل لعينة الدراسة بلغ (0.56) .

- وجود خصائص يتميز بها الطلبة المتفوقون (الموهوبون) أكاديمياً ، رتبت الفقرات (السمات) ترتيباً تنازلياً بلغ أعلى متوسط حسابي للفقرة (3.52) وأدنى متوسط حسابي للفقرة الأخيرة (1.99) .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص الذكور وخصائص الإناث لصالح الإناث لمحـك مقياس رينزولي .

12 – دراسة محمد عبدالله البيلي وآخرين 1996م :

عنوان الدراسة :

الصورة الإماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهـوبين في المرحلـة الابتدائيـة (الخـصائص السيكومترية والمعايير) .

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى تطوير صورة إماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية والتعرف على خصائصه السيكومترية وتقنينها على المجتمع في دولة الإمارات العربية المتحدة .

عينة الدراسة:

تتألف من جميع الطلبة المواطنين الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (18 إلى 22) سنة ويبلغ عددهم (9966) طالباً وطالبة تم اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عـشوائية طبيعية من متغيرات المنطقة الجغرافية والجنس والموهبة .

الأدوات :

مقياس للكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية .

نتائج الدراسة:

أ/ للتحقق من دلالات ثبات المقياس استخدم ثلاثة أنواع من الثبات هي :

1- الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (الفاكرونباك) وقد كانت معاملات الثبـات لجميع أفراد عينة التقنين ما بين (0.86 – 0.95) مما يدل على أن للمقياس درجة ثابتة جيدة .

2- الثبات بطريقة ثبات التقدير فكان معامل الارتباط (0.93) .

3- الثبات بطريقة إعادة التطبيق حيث تراوحت النتائج ما بين (0.70- 0.78).

ب/ بالنسبة للصدق تم استخدام صدق البناء وقد أشار إلى أن المقياس يتمتع بدلالة صدق تمييزي إذ أنه يميز بين الموهوبين والعاديين.

ج/ بالنسبة للمعايير فقد تم استخراج الرتب المئينية المناظرة للدرجات الخام لكل فئة عمرية للطلبـة الموهوبين والعاديين على جميع الاختبارات التي يتكون منها المقياس.

13 – دراسة حسن علي سلامة ، حاسم محمد التمار 1997م :

عنوان الدراسة :

برنامج مقترح لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

هدف الدراسة :

استعراض أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد برامج رعاية الفائقين وخاصة الاتجاه في (العمليات العقلية – اتجاه المحتوى المعرفي – اتجاه نواتج التعلم) .

الأدوات:

تم استعراض نموذجي (رينزولي – وكلفن تيلور) كأمثلة لنماذج جيدة في مجال رعاية الفائقين .

النتائج :

تم تصميم برنامج مقترح في الرياضيات لرعاية الطلبة الفائقين في المرحلة المتوسطة مبني على نمـوذج (تيلور) في التصميم المنهجي ونموذج (رينزولي) في تنفيذ البرنامج المقترح.

14 – دراسة عفاف شكري حداد و نادية هايل السرور 1999م :

عنوان الدراسة :

الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين (دراسة عاملية) .

هدف الدراسة :

تهدف إلى التعرف على البناء العاملي لمقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتميـزين المطـور للبيئـة الأردنية من وجهة نظر معلمي الصفين الخامس والثامن الأساسين .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً تم اختيارهم عشوائياً من بين معلمي مدارس الذكور الحكومية في مدينة عمان – والذين يدرسون الصفين الخامس والثامن الأساسيين.

الأدوات :

استمارة الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين .

الإجراءات :

طلب من كل معلم أن يعبئ استمارة الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين أحدهما في الصف الخامس والآخر في الصف الثامن وقد بلغ عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل العاملي (89) استمارة ، وقـد تم إجراء التحليل العاملي بالتدوير المتعامد الذي أفرز (6) عوامل وزعت على الفقرات ذات التشبعات الـتي تزيد عن (240) .

النتائج:

أشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق بعض الخصائص الإبداعية وخصائص القيادة مـع الأدب التربـوي واختلاف الكثير من الخصائص التي تميز الطلبة المتميزين عما ورد في الدراسات التربوية العالمية ، مما يـدل بوضوح على عدم وعي المعلمين بالخصائص السلوكية الشائعة بين الأطفال المتميزين .

15 – دراسة مجدي عبدالكريم حبيب 2000م :

عنوان الدراسة :

دراسة تنبؤية للمعايير المستخدمة في الكشف عن الأطفال المبتكرين.

هدف الدراسة:

أ/ الكشف عن الأوزان النسبية للمنبئات الابتكارية في الإسهام في السلوك الابتكاري للطفل وهـو المحك الأصلي للابتكارية.

ب/ توجيه نظر المربيين إلى ضرورة تنمية الابتكارية عند الأطفال في اتجاهها الصحيح بحيث تـدفع بأقصى طاقة ابتكارية خاصة داخل الأطفال.

عينة الدراسة :

تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف السادس الأساس بمدينة طنطا بالقاهرة ، ولقـد اقتصرت العينة على الصف السادس الأساسي وبلغ عدد أفراد العينة (134) تلميـذاً و (140) تلميـذة وكان متوسط أعمار الذكور (12.32) ومتوسط أعمار الإناث (12.01).

الأدوات :

1 – قائمة الأنشطة الابتكارية ترجمة الباحث.

2 – اختبار سمات الشخصية المتبكرة للأطفال إعداد محمد سيد خير الله محمد عبـدالحليم منـسي (1981م) .

3 – اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (صورة الأشكال والألفاظ) إعداد (فؤاد أبوحطب – عبدالله محمود سليمان) .

4 – اختبار (إبراهام) للتفكير الابتكاري – ترجمة الباحث 1997م .

النتائج :

أ/ ترتبط عوامل التفكير الابتكاري اللفظي ارتباطاً دالاً بالمحك الأصلي (السلوك الابتكاري) لدى كل من الذكور والإناث والعينة الكلية .

ب/ ترتبط سمات الشخصية الابتكارية ارتباطاً دالاً بالمحك الأصلي (السلوك الابتكاري) لدى عينـة الإناث والعينة الكلية.

ج/ إن أكثر المحكات البديلة تنبوءاً بالمحك الأصلي عند الذكور هما الطلاقة الشكلية والطلاقة اللفظية على الترتيب.

د/ إن أكثر المحكات البديلة تنبوءاً بالمحك الأصلي عند الإناث هـي الطلاقـة الـشكلية، الـتفكير الابتكاري الشكلي ، الطلاقة اللفظية ، سمات الشخصية المبتكرة على الترتيب.

هـ/ إن أكثر المحكات البديلة تنبوءاً بالمحك الأصلي عند العينة الكلية هي الطلاقة اللفظية ، سمـات الشخصية المبتكرة ، الأصالة الشكلية على الترتيب.

و/ إن المحكات البديلة مجتمعة تنجح في التبنؤ بالسلوك الابتكاري للذكور بنـسبة 24% والإنـاث بنسبة 26%.

التعليق على دراسات المحور الرابع :

أولاً : التعليق العام على دراسات المحور الرابع التـي تناولـت دراسـات تشخيصية لخصائص المتفوقين وأساليب الكشف عنهم ورعايتهم .

لقد لاحظت الباحثة على دراسات هذا المحور الآتي :

1 – تعدد وتنوع تلك الدراسات بشمولها لدراسات عربية وأجنبية .

2 – تناولت تلك الدراسات المتفوقين بمختلف مظاهر تفوقهم فـشملت ذوي المواهـب الخاصـة والتفوق التحصيلي.

3 – تناولت دراسة المتفوقين وما يحيط م من أسرة ، بيئة مدرسية ، معلم .

4 – تقارب النتائج في تلك الدراسات وتشابه متغيرا ا .

5 – تنوعت معظم عينات تلك الدراسات إذ شملت الطلاب والمعلمين الذين يقومون بتدريسهم .

ثانياً : نقاط الاتفاق بين دراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية .

تتفق دراسات هذا المحور مع الدراسة الحالية فيما يلي :

1 – تسعى لمعرفة السمات المرتبطة بالتفوق والمؤثرة فيه.

2 – مقارنتها بين المتفوقين بعضهم بعضاً من حيث متغيرات متعددة.

3 – تركيز معظم الدراسات على أخذ عينتها من المراحل الأخيرة الأساسية والأول الثانوي.

4 – تركيز دراسات هذا المحور على إبراز أهمية سمات وخصائص أخرى بجانب التفوق التحـصيلي للمتفوقين عقلياً وهو يتفق مع الهدف الرئيسي للدراسة الحالية.

ثالثاً : نقاط الاختلاف بين دراسات هذا المحور والدراسة الحالية وذلك فيما يلي:

1 – تناول معظمها للعوامل الشخصية والأسرية والمدرسية التي تؤثر على المتفوقين.

2 – تركيز معظم الدراسات على أداة واحدة للتشخيص أو الكشف عن المتفوقين عقليـاً بينمـا تستخدم الدراسة الحالية عدد من الأدوات في الكشف عن المتفوقين عقلياً.

التعليق العام على الدراسات السابقة :

أولاً : التعليق العام على كل الدراسات السابقة :

1 – تلاحظ الباحثة أنه في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين قـد نشطت الأبحاث في مجال التفوق والمتفوقين في البلاد العربية بصورة خاصة ، ولكن في الـسودان البحـث التربوي في مجال التربية الخاصة ، وفي مجال الموهبة والتفوق بالتحديد لم يواكب ذلك التـسارع والنـشاط المستمر مع سبقه وتاريخه التربوي التليد .

2 – تنوعت الدراسات السابقة وتعددت متغيرا ا مما حدا بالباحثة إلى تقسيمها إلى أربعة محاور منها : محورين تناولا مجالاً من مجالات التفوق وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى (سمات الشخـصية) ، العوامـل الاجتماعية والأسرية (الجوانب الصحية)، بينما تناول المحور الثالث المقارنة بين المتفوقين وغيرهـم ، كمـا تناول المحور الرابع الدراسات التشخيصية والكشفية عن المتفوقين عقلياً والخصائص والمشكلات المختلفة التي ترتبط بالتفوق وخلت منها الدراسات التي تضمنت كيفية تنمية التفوق.

3 – اتبعت معظم الدراسات السابقة للمنهج الوصفي التحليلي وقليل منها اتبع المنهج التجريبي.

4 – استخدمت تلك الدراسات السابقة أدوات متنوعة ومقننة ذات كفاية عالية في قياس المتغيرات المختلفة مما يدل على تشعب أبعاد التفوق العقلي.

5 - توصلت معظم الدراسات السابقة لنتائج مؤيدة لبعضها ومتقاربة .

ثانياً : موقع الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة :

1 - تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي تناولت عدد من الخصائص والسمات المرتبطة بالتفوق العقلي.

2 – تتفق مع معظم الدراسات السابقة في منهجها الوصفي واختيارها العينة من طـلاب المرحلـة الثانوية ، وتقارب حجم العينة مع عينات الدراسات السابقة .

3 – تتفق مع معظم الدراسات السابقة في الأهداف والمشكلة .

4 – أجريت معظم الدراسات السابقة في الغرب والدول العربية ، وهناك ندرة في الدراسات المحلية بالسودان التي تناولت ظاهرة التفوق العقلي .

5 – تتفق مع معظم الدراسات في الأدوات المستخدمة مثل اختبار (رافن) للذكاء ومقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري ومقياس السمات السلوكية ، ومقياس الدافع للإنجاز.

6 – تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أ ا تبحث عن سمات أخرى للمتفوقين بعضهم ببعض وفقاً للنظام المدرسي القائم على نظام المدارس النموذجية بينما الدراسات السابقة معظمها بحثت بين المتفوقين وغيرهم في المدارس العادية .

7 – تتميز الدراسة الحالية بأ ا تشمل دراسة متغيرات متعددة للتفوق العقلي بينما اقتصرت معظـم الدراسات على متغير أو متغيرين .

الفصل الرابع
منهج وإجراءات الدراسة

الفصل الرابع
منهج وإجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل المنهج المتبع في الدراسة ووصفاً تمع الدراسة وعينتها والطريقة التي اختيرت ا وأدوات الدراسة وإجراءات إيجاد معامل صدقها وثبا ا وإجراءات التطبيـق والطريقـة الإحـصائية الـتي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج، وسوف تقوم الباحثة بتحليل البيانات والمعلومـات الـتي تحصلت عليها وذلك للتوصل إلى الأدوات المقننة التي تستخدم كمعايير تساعد في عمليـة الكـشف عـن الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم .

منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة هي دراسة مسحية ميدانية فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وهذا المنهج يتناسب مع أهداف الدراسة ويحقق اختبار أسئلتها والتأكد من صحتها وخطؤهـا عـودة الخليلـي (1988) وهذه الدراسة بطبيعتها تتكون من جزئين:

الجزء الأول : الدراسة الوصفية لسمات المتفوقين عقلياً والإجراءات المستخدمة للكشف عنهم.

الجزء الثاني : الدراسة التطبيقية (معايير الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً) .

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والمعلمين في المدارس النموذجية (بنين – بنات) في ولايـة الخرطوم ، والتي بلغ عدد المدارس النموذجية (27) مدرسة وعدد الطلاب والطالبات ا (5400) ، وقد اقتصرت الدراسة على ولاية الخرطوم لأ ا أكبر ولايات السودان من حيث التمثيل السكاني، كما أ ا تنفرد بوجود المدارس النموذجية ا ، ولا توجد مدارس نموذجية في ولايات السودان الأخرى، واختيرت المدارس النموذجية للأسباب التالية:

1 – ا أكبر تجمع للطلاب المتفوقين تحصيلياً.

2 – صلاحية البيئة المدرسية ا من حيث اكتمال عدد المعلمين والأثاث والكتب بما يسهل علـى الباحثة مهمة تطبيق الأدوات المستخدمة في الدراسة وضبط المتغيرات الدخيلة .

3 – توافر البيانات المطلوبة للدراسة ا من حيث المستوى التحصيلي للطلاب وهذا مـتغير مـن متغيرات الدراسة .

4 – تقييم تجربة المدارس النموذجية من خلال نتائج الدراسة .

ويوجد بولاية الخرطوم (7) محافظات تفصيل المدارس النموذجية ا في الجدول التالي :

جدول رقم (3)

يوضح عدد المدارس النموذجية بمحافظات ولاية الخرطوم

الرقم	المحافظة	عدد المدارس	تفصيلها

			بنين	**بنات**
1	الخرطوم	7	4	3
2	أمدرمان	4	2	2
3	كرري	6	3	3
4	أمبدة	2	1	1
5	بحري	5	2	3
6	شرق النيل	1	مختلطة	
7	الجبل	2	1	1
ا موع		27		

وزارة التربية والتعليم (2002)

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (240) طالباً وطالبة من طلاب المستوى الأول الثانوي تتراوح أعمارهم بين (13 – 15) سنة .

ونظراً لكبر مجتمع الدراسة قامت الباحثة باستخدام العينة العنقودية المتعددة المراحل لاختيـار عينـة البحث . (صالح العساف ، 1995 : 105) ، ولقد تم اختيار العينة وفقاً للآتي :

المرحلة الأولى : تم اختيار ثلاثة محافظات عشوائياً باستخدام طريقة القبعة من جملة سبعة* محافظات ولقد وقع الاختيار العشوائي على المحافظات الآتية :

1 – محافظة الخرطوم 2 – محافظة بحري 3 – محافظة كرري

المرحلة الثانية : تم اختيار مدرستين عشوائياً من كل محافظة من المحافظات التي وقع عليها الاختيـار وهي كالآتي :

1 - محافظة الخرطوم :

أ/ الخرطوم النموذجية الحكومية بنات .

ب/ الشيخ مصطفى الأمين الحكومية النموذجية بنين .

2 – محافظة بحري :

* المحافظة السابعة استبعدت من عينة الدراسة لأ ا المحافظة التي وقع عليها الاختيار العشوائي لإجراء الدراسة الاستطلاعية بمدارسها وهي محافظة أمدرمان

أ/ بحري النموذجية الحكومية بنات .

ب/ بحري النموذجية الحكومية بنين .

3 – محافظة كرري :

أ/ كرري النموذجية الحكومية بنات .

ب/ الشيخ يوسف الدقير النموذجية الحكومية بنين .

المرحلة الثالثة : تم اختيار (10) طلاب وفقاً لترشيح المعلمين الذي يتفاوت في كل فصل ما بين (6 – 14) طالب ويكون متوسط المختارين حوالي (10) طلاب من كل فصل ، ونسبة لأن في كل مدرسة أربعة فصول فيكون عدد الطلاب المختارين في محافظة الخرطوم (80) طالباً وطالبة و (80) طالباً وطالبة من محافظة بحري و(80) طالباً وطالبة من محافظة كرري.

وبالتالي يكون العدد الكلي لعينة الدراسة (240) طالباً وطالبة تفاصيلها كالآتي :

جدول رقم (4)

يوضح توصيف عينة الدراسة

المحافظة	اسم المدرسة	النوع	عدد الفصول المختارة	عدد الطلاب المختارين	ا موع
الخرطوم	الخرطوم النموذجية الحكومية	بنات	4	10	40
	الشيخ مصطفى الأمين النموذجية	بنين	4	10	40
بحري	بحري النموذجية الحكومية	بنات	4	10	40
	بحري النموذجية الحكومية	بنين	4	10	40
كرري	كرري النموذجية الحكومية	بنات	4	10	40
	الشيخ يوسف الـدقير النموذجيـة الحكومية	بنين	4	10	40
ا موع الكلي					240

أدوات الدراسة :

نسبة لأن هذه الدراسة لها متغيرات متعددة بطبيعة أهدافها ، فقد كان من الطبيعي أن تشمل هـذه الدراسة عدداً من المتغيرات المهمة في الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجيـة بولايـة الخرطوم ، وعليه فإن الأدوات المستخدمة في الدراسة متعددة تتمثل في :

1 – دليل التعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً بواسطة تقديرات المعلمين من إعداد الباحثة .

2 – اختبار المصفوفات المتتابعة العادية لجون رافن تقنين الخطيب ومهيد .

3 – مقياس القدرة على التفكير الابتكاري إعداد بول – تورانس تقنين الباحثة.

4 – قائمة تقدير السمات السلوكية إعداد فتحي عبدالرحمن جروان تقنين الباحثة.

5 – اختبار الدافع للإنجاز إعداد م . ج . هيرمانز تقنين الباحثة .

6 – سجلات اختبارات التحصيل الدراسي .

ويمكن التطرق لهذه الأدوات بشيء من التفصيل لتوضيح خطوات إعداد بعضها، وخطوات تكييف الجزء الآخر على البيئة السودانية لتكون أدوات مقننة تستخدم للكشف عن الطلاب المتفـوقين عقليـاً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم .

1 - دليل التعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً بواسطة تقديرات المعلمين (**Teacher Rating**) :

قامت الباحثة بتصميم وتحكيم دليل التعرف على المتفوقين عقلياً وفق الخطوات الآتية :

مصادر بناء الدليل:

1 – الأدبيات والمراجع ذات الصلة بالتفوق العقلي بصفة عامة .

2 – الأسس والنظريات حول مفهوم التفوق العقلي في المدارس النفسية المختلفة.

3 – الدراسات السابقة مثل دراسة ري ولي ورفاقه 1979م ودراسة ماسـبيه وجانيـه 1983م ودراسة تاسل باسكا 1988.

4 – آراء الخبراء والاختصاصين في السودان حول هذا الموضوع .

5 – خبرات الباحثة في هذا ا ال .

وتوصلت الباحثة إلى أن أهم الخصائص المتفق عليها في الأدبيات والنظريات هي:

أ/ خصائص التعلم (العقلية – اللغوية) .

ب/ الخصائص الجسمانية .

ج/ الخصائص الاجتماعية والانفعالية .

د/ الخصائص الابتكارية .

ولقد قامت الباحثة بصياغة فقرات الدليل في (4) محاور هي :

المحور الأول : يحتوي على أهم خصائص التعلم التي تتكون من (11) فقرة.

المحور الثاني : الخصائص الجسمانية وتتكون من (15) فقرة.

المحور الثالث : الخصائص الاجتماعية والانفعالية وتتكون من (15) فقرة .

المحور الرابع : الخصائص الابتكارية وتتكون من (7) فقرات .

كما توجد في الصفحات الأخيرة للدليل ملاحظات عامة للمعلم يجب أن يراعيها عند قيامه بعمليـة الترشيح المبدئي للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً ، أيضاً مرفق مع الدليل استمارة تحتوي على :

1/ بيانات أولية عن الطالب المرشح .

2/ اسم المعلم الذي قام بالترشيح وسنوات الخبرة (ملحق رقم 2) .

بعد الفراغ من إجراءات بناء المحاور للدليل قامت الباحثة بعرض الدليل على (8) خبراء ومتخصصين في علم النفس التربوي والمناهج بجامعة الخرطوم ، والجامعة الإسلامية وجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، والذين تتراوح خبرا م العلمية بين (10 – 25 سنة) من حملة درجة الدكتوراه* .

---

* 1 – د. وليد خضر الزند .
2 – د. عمر هارون الخليفة .
3 – د. محمد الحسن أحمد أبوشنب .
4 – د. محمد المزمل البشير .
5 – د. مهيد محمد المتوكل .
6 – د. محمد مصطفى مياسا .

لقد وافق المحكمون على جميع فقرات الدليل كما قدمته الباحثة وقدموا بعض الملاحظات الطفيفـة التالية :

1 – طلب بعض المحكمين نقل (الملاحظات العامة) الموجودة في الصفحات الأخـيرة للـدليل إلى الصفحات الأولى ودمجها في المقدمة ، ولكن الباحثة رأت أن الملاحظات العامة إذا كانت موجودة في نهايـة الدليل أو في مقدمته لا تؤثر على فعالية الدليل لذا أبقيت عليها كما هي .

2 – طلبوا تصحيح بعض الأخطاء اللغوية وتغيير بعض العبارات ، ولقد قامـت الباحثـة بعمـل التعديلات المطلوبة (انظر الملاحق الدليل في صورته النهائية) ، ولقد استخدمت الباحثة الدليل كأداة مبدئية لترشيح الطلاب المتفوقين عقلياً بواسطة تقديرات المعلمين.

---

7 – د. محمد الأمين الخطيب .

8- د. أنور أحمد عيسى .

استخدام الدليل:

لتطبيق الدليل للتعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً قامت الباحثة بدراسة مسحية للمدارس النموذجية بولاية الخرطوم بغرض التعرف على هذه المدارس وذلك بعد أخذ موافقة وزارة التربيـة والتعلـيم بـذلك ومكتب التعليم في المحافظة ومخاطبة مديري المدارس النموذجية لتسهيل هذه المهمة (ملحق رقم 1) .

بعد ذلك قامت الباحثة بأخذ عينة عنقودية متعددة المراحل عشوائية بواقع مدرستين من جملة المدارس النموذجية في ولاية الخرطوم لإجراء الدراسة الاستطلاعية وتطبيق مقاييس وأدوات الدراسة بهدف تكييفها وتوطينها على البيئة السودانية.

وقع الاختيار العشوائي على مدرسة (أمدرمان النموذجية بنات) ومدرسة (بـشير محمـد سـعيد النموذجية بنين) بمحافظة أمدرمان ، بعد ذلك قامت الباحثة بأخذ (25%) من جملة عدد الطلاب في كـل مدرسة . كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (5)

يوضح توزيع الطلاب في الفصول وعدد المعلمين في كل مدرسة

المدرسـ ـ ـ ـة	عدد الفصول للمستوى الأول	عدد الطلاب	عدد المعلمين
بشير محمد سعيد النموذجية بنين	4	235	36
أمدرمان النموذجية بنات	4	210	39

ملحوظة :

هناك فصل خاص في كل مدرسة ، قامت الباحثة باستبعاده من عينة الدراسة لأن شروط الدخول فيه (خاصة) حيث يقبل به الطلاب الذين تقل مجاميعهم عن مجموع المنافسة لدخول المدارس النموذجية كمـا تفرض عليهم مصاريف إضافية للقبول في الفصل الخاص .

بعد ذلك قامت الباحثة باختيار معلمين من كل مدرسة ليساهموا في عملية ترشيح الطلاب لتطبيـق أدوات الدراسة عليهم بمساعدة مدير المدرسة ووكيلها وفقاً للشروط الآتية:

1 – أن يكون المعلمين مرشدو للصف ولصيقين بالطلاب أكاديمياً واجتماعياً.

2 – أن يكونوا معلمين لمواد أساسية مثل (الرياضيات – العلوم – اللغة العربية – التربية الإسلامية) .

3 – أن تكون لديهم سنوات خبرة .

بعد ذلك قامت الباحثة بإعطاء المعلمين المختارين الدليل كأداة مبدئية لترشيح الطلاب المتفوقين عقلياً بواسطة تقديرات المعلمين .

منحت الباحثة المعلمين مهلة لقراءة بنود وفقرات الدليل ، بعدها قامت الباحثة بشرح بنود الـدليل للمعلمين وكيفية الاستفادة منه في عملية ترشيح الطلاب المتفوقين عقلياً وقد تم ذلك في جلسات متعددة .

قام المعلمون بترشيح الطلاب وفقاً لبنود الدليل في استمارة منفصلة ملحقة مع الدليل بواقـع (10) طلاب من كل فصل الذي يتراوح فيه عدد الطلاب بين (45 – 50) طالب وطالبة .

قامت الباحثة بمقابلة الطلاب وشرحت لهم ماذا تريد أن تعمل معهم .

كما قامت بالرد على أسئلتهم المتمثلة في لماذا تم اختيارنا؟ وماذا بعد الاختيار؟ وماذا نستفيد من هذا الاختبار؟

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الأداة التالية وهي :

2 – اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن :

وصف الاختبار :

قام جون رافن Raven , J 1936 بإعداد ثلاثة أنواع من اختبار المصفوفات المتتابعـة لقيـاس الذكاء وهذه الأنواع هي :

1 – اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري

.The Standard Progressive Matrices

2 – اختبار المصفوفات المتتابعة المتقدم

. The Advanced Progressive Matrices

3 – اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة

.The Coloured Progressive Matrices

فيما يلي وصفاً مختصراً لاختبار المصفوفات المتتابعة العادي الذي استخدم في الدراسة الحالية.

يتكون هذا الاختبار من (60) سؤالاً موزعة بالتساوي على (5) مجموعات بكل مجموعـة (12) سؤالاً تبدأ كل مجموعة بأسئلة سهلة ، ثم تتدرج في الصعوبة وكذلك تتدرج ا موعات الخمسة في الصعوبة أيضاً، كل سؤال عبارة عن مستطيل به رسومات أو أشكال حذف منها جزء ، والمطلوب من المفحوص أن يتعرف على الجزء المحذوف من بين (6) أو (8) خيارات معطاة في أسفل المستطيل في ا مـوعتين الأولى والثانية، عدد الخيارات (6) خيارات وفي بقية ا موعات عدد الخيارات (8) .

تبدأ ا موعة الأولى سهلة ، حيث تبدأ بأسئلة تحتاج إلى مقدرة إكمال بسيط، والإكمـال إمـا أن يكون في شكل مقارنة بسيطة أو في شكل تفكير منطقي بسيط ، وكذلك تبدأ ا موعة الثانيـة متدرجـة الصعوبة من الأسهل إلى الأصعب وهذه ا موعة في مجملها أصعب من ا موعة الأولى ويتركز القيـاس في هذه ا موعة على مدى قدرة المفحوص في التعرف على مدى التماثل بين الأشكال. (الخطيب ، مهيـد ، 2001)

تتدرج أسئلة ا موعة الثالثة بدرجة أكبر في صعوبتها وهي في مجملها أكثر صعوبة من ا موعة الثانية ويتركز القياس في هذه ا موعة على مدى قدرة المفحوص في التعرف على التغيير المنتظم في أنماط الأشكال

، تتدرج أسئلة المجموعة الرابعة في الصعوبة بدرجة أكبر من تدرج أسئلة المجموعة الثالثة وهذه المجموعة في مجملها أكثر صعوبة من المجموعة الثالثة ويكون القياس مركزاً على مدى قدرة المفحوص على إجادة ترتيب الشكل أو على إعادة تغييره بصورة منظمة ومنطقية.

تتدرج أسئلة المجموعة الخامسة في الصعوبة أكبر من نظيرها في المجموعة الرابعة ويتركز القياس في هذه المجموعة على مدى قدرة المفحوص على تحليل الشكل إلى عناصره وإدراك العلاقة المنطقية بين هذه العناصر وتعتبر الدرجة الكلية في الاختيار مؤشراً على الطاقة العقلية العامة للفرد ، كما تسهم الدرجة الفرعية التي يحصل عليها المفحوص في كل مجموعة من المجموعات الخمسة في تحديد درجة اتساق الاختبار. (الخطيب ، مهيد : سابق)

صدق وثبات الاختبار:

للاختبار دلالات ثبات في صورته الأصلية من خلال إيجاد معاملات ارتباط بطريقة الإعادة تتراوح بين (0.83 – 0.93) ، هي دالة عند مستوى (0.5) وقد استخرج للاختبار دلالة صدق من خلال استخدام محك مقياس (ستانفورد بينيه) للذكاء فكانت معاملات ومعدلات الصدق تتراوح بين (0.50 - 0.86) وبين (0.50 – 0.91) وأيضاً هنالك ارتباط جيد للاختبار مع التحصيل الدراسي (Freeman 1962).

وترى انستازي أن معاملات صدق الاختبار تكون أعلى في حالات الاختبارات الأدائية مما هي عليه في حالة الاختبارات اللفظية (Anastasi , 1976) .

الموقع التصنيفي للاختبار:

يعتبر اختبار المصفوفات المتتابعة العادي (لرافن) من الاختبارات الفردية والجماعية ، بمعنى إمكانية تطبيقه على المفحوصين بطريقة فردية أو جماعية ومن حيث الأداء فهو اختبار غير لفظي ، ومن حيث الكيف فهو اختبار قوة وسرعة ، بمعنى أنه يقيس القدرة القصوى للفرد على التفكير وفي نفس الوقت سرعته ، إلا أن الشائع هو استخدامه كاختبار قوة لأن سرعة الأداء لا تعطي درجات إضافية ، ومن حيث العمليات والوظائف النفسية التي يقيسها الاختبار فهو من اختبارات الأداء الأقصى لأنه يقيس بالفعل مستوى النمو الذي وصل إليه المفحوص في القدرة العقلية العامة.

مبررات اختيار الاختبار :

وقع اختيار الباحثة على اختبار المصفوفات المتتابعة العادي (لجون رافن) من بين بدائل عديدة في هذا الميدان للأسباب الآتية :

1 – اعتماد هذا الاختبار على إطار نظري واضح منذ نشأته الأولى ، فقد ظهر الاختبار وتطور في إطار نموذج العاملين (لسبيرمان) وهذه النقطة من أهم ميزات هذا الاختبار.

2 – يعتبر هذا الاختبار من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، فمنذ أن ظهـر ولأول مرة في بريطانيا عام 1938م ظلت تبذل الجهود لتقنينه في مختلف الثقافات في عالمنـا المعاصـر . (فـؤاد أبوحطب وآخرون ، 1979م) .

3 - يعتبر هذا الاختبار من أفضل المقاييس في الوقت الحاضر لقياس العامل العقلي العام، وبالتـالي فهو من أفضل الأدوات البحثية والتشخيصية حيث يكون الهدف من عملية القياس هو تحديد الذكاء العـام للمفحوص.

4 – كما أنه يوجد له معايير مئينية مستخرجة لكل مجموعة من الفئات العمرية (9 – 15 سـنة) وهي التي تقع بينها أعمار عينة البحث .

5 – كبر حجم عينة البحث الحالي مما يصعب تطبيق الاختبارات الفردية.

تطبيق الاختبار:

قامت الباحثة بتطبيق هذا الاختبار جماعياً على الطلاب والطالبات كل على حدة والذين وقع عليهم الاختيار المقصود ضمن عينة الدراسة ، وبدأ الإعداد لتوفير العدد المناسب من أوراق الإجابة (ملحق رقم3) يوضح نموذج ورقة الإجابة ، وكراسات الاختبار والتأكد من وجود قلم مع كل مفحوص وترك مساحة كافية بين مقاعد الطلاب لتسهيل عملية متابعة الأداء والإشراف الذي قامت به الباحثة .

بعدها بدأت الباحثة بتوزيع أوراق الإجابة ، ثم طلبت من الطلاب ملء البيانات الشخصية ، بعد ذلك قامت بتوزيع كراسات الاختبار ثم شرحت طريقة الإجابة على أسئلة الاختبار وطريقة تدوين الإجابة على ورقة الإجابة وذلك من خلال الإجابة الجماعية للسؤال رقم (1) في المجموعة الأولى ، وبعد التأكد من أن الطلاب قد استوعبوا التعليمات ، طلبت منهم الاستمرار في حل بقية أسئلة الاختبار بنفس الطريقة حتى نهاية كراسة الاختبار، مع تذكيرهم بعدم وجود زمن محدد للإجابة . وبعد مرور (نصف) الساعة طلبت منهم الباحثة أن يرفع كل من ينتهي من الاختبار يده و ا كراسة الاختبار وفي داخلها ورقة الإجابة .

وبنفس الطريقة قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على الطالبات .

تصحيح الاختبار :

أعدت لهذا الاختبار ورقة إجابة بحيث يمكن تصحيحها بسرعة ودقة باستخدام مفتاح التصحيح ، وقد قامت الباحثة بعد الفراغ من تطبيق الاختبار بتصحيحه واستخراج الدرجات لاستجابة الطلاب على الاختبار ثم مقارنتها بمعايير التصحيح من جدول المعايير :

جدول رقم (6)

يوضح تدرج الذكاء تبعاً لمعايير مهيد والخطيب (2001)

درجة الذكاء	التصنيف
22 – 34	أقل من متوسط
35 – 49	وسط
50 - 55	فوق الوسط
56 – 60	ممتاز

تقنين الاختبار على البيئة السودانية :

قام كل الخطيب ومهيد بتقنين مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على المتعلمين ابتداءاً من الصفوف العليا بمرحلة الأساس وحتى نهاية المرحلة الجامعية في المناطق الحضرية ، بالمحافظات المختلفة لولاية الخرطوم وقد تم تطبيق الاختبار في العام الدراسي (97/1998) على عينة حجمها (6877) مفحوصاً.

للوقوف على ثبات الاختبار بصورة مبدئية في مجتمع الدراسة قام الباحثان بحساب معاملات الثبات للأعمار المختلفة مستخدمين في ذلك طريقة التجزئة النصفية تعديل (سبيرمان – براون) ثم استخدام

حساب معاملات الثبات للأعمار الزمنية المختلفة لكل نوع على حدة وللنوعين معاً مستخدمين في ذلـك معادلة (كودر ريتشارد سون) ولتأكيد صدق الاختبار لجأ الباحثان إلى محك تمايز العمر للتأكـد مـن أن اختبار المصفوفات المتتابعة العادي يتشابه مع الاختبارات العقلية الأخرى في أنه يظهر زيـادة منتظمـة في درجاته مع التقدم في العمر الزمني فأظهرت نتائج الباحثين أن المتوسطات تتزايد بانتظام واضح خاصة ما بين عمر (9 – 16) سنة ، وبعد ذلك تصبح الزيادة صغيرة نسبياً وتأخذ شكل الانتظام ، ثم قـام الباحثـان باستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للاختبار لصالح البنين في عمر (10) سنوات ، بينما هي لصالح البنات في بقية الأعمار المشار إليها كما اتضح أن هناك عدم تجانس في الدرجـة الكلية للاختبار بين مجموعة الذكور ومجموعة الإناث في الأعمار (11 – 12 – 16 – 18) سنة ، وذلك يتطلب ضرورة إعداد معايير مئينية لكل نوع على حدة ، استخدم الباحثان في جميـع أغـراض التحليـل الإحصائي في هذه الدراسة الدرجات الخام فقط سواء كانت في صورة المجمـوع الكلـي للاسـتجابات الصحيحة في الاختبار ككل، أو في مجموعة الاستجابات الصحيحة لكل مجموعة من المجموعات الخمس أو في الاستجابات لكل سؤال من أسئلة الاختبار الـ (60) .

صلاحية الاختبار للاستخدام :

في الدراسة الحالية تم استخدام هذا الاختبار باعتماد تقنين الخطيب ، مهيد (2001) على البيئـة السودانية للسببين الآتيين :

1 – حداثة تقنين الاختبار على البيئة السودانية (2001).

2 – تشابه عينة التقنين مع عينة الدراسة الحالية من حيث البيئة المدرسية ومجتمع الدراسـة (ولايـة الخرطوم) .

وقد تم استخدام هذا المقياس كأداة سيكومترية لتأكيد الترشيح المبدئي للطـلاب المتفـوقين عقليـاً بواسطة المعلمين الذين ساعدهم الدليل الذي قامت الباحثة بإعداده كأداة مبدئية للترشيح في تكوين صورة واضحة عن الطلاب المتفوقين عقلياً الذين كان المعلمون يصنفونهم وفقاً لتفوقهم تحصيلياً.

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير الابتكاري على العينة الاستطلاعية.

3 – مقياس التفكير الابتكاري:

اعتمد بنـاء هـذا المقياس على مساهمات جليفورد منذ عام 1950 وهو الذي لفت الانتبـاه لموضوع قيـاس الإبداع ثم جاء بعده العالم الأمريكي بـول تـورانس (Paul Torrance) في عـام 1960م في جامعة (منسوتا) وعلى مدى (9) سنوات متتالية من البحث والدراسة في مجـال الإبـداع إلى تصميم بطارية اختبار مقياس التفكير الابتكاري وبعد صدور هذه البطارية أجرى (تورانس) ومساعدوه عدة دراسات تناولت تطوير وتعديل هذه الاختبارات واستمرت هذه الجهود حتى عام 1972م ، وقد شملـت هذه التعديلات إجراءات تطبيق وتصحيح الاختبارات ، ولقد اختارت الباحثة مقياس تـورانس للـتفكير الابتكاري لأنه ملائم للواقع التربوي الفعلي . (صلاح الدين علام ، 1999) .

كما يعتبر من أكثر الاختبارات استخداماً في قياس التفكير الابتكاري منذ (نشرة عام 1966 وقـد ترجم إلى الفرنسية والأسبانية ، ، وترجمه إلى العربية وقننه على البيئة المصرية فؤاد أبوحطب وعبدالله محمود سليمان (1973م) . أيضاً قنن في الأردن والسعودية والكويت .

وهذا ما حدا بالباحثة لاستخدام هذا المقياس ليكون إضافة حقيقية للبحث في السودان.

مكونات الاختبار :

يتكون الاختبار من صورتين (الصورة الأولى تشمل الألفاظ Verbal) و (الأشكال Figural) والصورة (ب) تشمل اختبار (الأشكال والألفاظ) .

ولقد قامت الباحثة باستخدام الصورة (ب) اختبار الأشكال (Figural) في هذه الدراسة وتتكون من ثلاثة أنشطة هي :

- النشاط الأول تكوين الصورة Picture construction :

يهدف هذا النشاط إلى استثارة استجابة الأصالة ومعرفة التفاصيل حيث يطلب من المفحوص تكوين صورة شكل المنحنى المعطي له على ورقة ملونة (تشبه حبة الفاصوليا) يضعها على الصفحة البيضاء المقابلة ويضيف إليها أي إضافات يراها ليكون منها صورة تحكي قصة معينة تشجع على أن تكون الصورة التي يرسمها تعبر عن قصة مثيرة مدهشة وجديدة ومختلفة عن ما هو مألوف كما يطلب منه أن يضع داخل الصورة ما يراه مناسباً من التفاصيل ، ثم عليه أن يختار لقصته عنواناً ملفتاً للانتباه وغير مألوف ويكتبه في المكان المخصص لذلك تحت الصورة بحيث يكون هذا العنوان معبراً عن الصورة التي يرسمها .

النشاط الثاني : تكملة الصورة (Picture completion) :

يتكون هذا النشاط من عشرة أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين في كتيب النشاط، ويطلب من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إليها، بحيث يجعل كل شكل يعبر عن موضوع أو شيء مثير للاهتمام بقدر ما يستطيع ، ثم علية أن يختار عنواناً لكل شكل يكمله ويكتبه بجانب رقم الشكل في أسفل المربع الذي فيه الشكل، ويهدف هذا النشاط إلى استثارة القدرات الأربع المكونة للتفكير الابتكاري.

النشاط الثالث : الدوائر (Circles) :

يتكون هذا النشاط من عدد من الدوائر المكررة بنفس الحجم ويطلب من المفحوص أن يعمل من هذه الدوائر ما يستطيع من موضوعات أو صور في حدود الوقت المتاح له وهو (10) دقائق بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسي مما يعمله وذلك بإضافة خطوط بالقلم سواء داخل الدوائر أو خارجها أو داخلها وخارجها معاً ، بهدف تكوين الصورة أو الشكل الذي يرغبه ، ويشجع المفحوص كما هو الحال في النشاطين الأولين بأن يفكر في أشياء لم يفكر فيها أحد غيره وأن يرسم أكبر قدر ممكن من الصور أو المواضيع وإيجاد أكبر قدر ممكن من الأفكار في كل منها ، وأن تكون كل صورة أو موضوع يحكي قصة مثيرة ومدهشة ويكتب عنواناً تحت كل موضوع، ويمكن للمفحوص أن يدمج أو يجمع عدداً من الدوائر في شكل واحد ويعطي في هذه الحالة درجات تشجيعية للأصالة إذا كان الشكل الذي يكونه تتوفر به صفات الأصالة.

تطبيق الاختبار :

بعد التأكد من وجود أقلام رصاص وألوان معهم قامت الباحثة بعرض أنشطة المقياس على الطلبـة والطالبات ولاحظت في البداية الاندهاش عليهم وعندما سألتهم عن سبب ذلك قالوا : أ م لم يروا مثل هذا النوع من الاختبارات ولكن بعد ذلك لاحظت استحساناً وقبولاً ورغبة شديدة من قبل الطلبة والطالبـات بتفاعلهم مع أنشطة مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري (الصورة ب) مما يدل على أن هناك قدرات غـير ملحوظة لدى الطلاب لا تظهرها اختبارات التحصيل المدرسي .

بعد ذلك طلبت الباحثة ملء البيانات الموجودة في أعلى الصفحة الأولى ثم قالت لهم في هذا الوقـت نترك لكم فرصاً كافية للعب الحر عن طريق الرسم وإطلاق العنان للأفكار بالإتيان بأشياء لم يسبق لأحد أن فكر فيها من قبل فعليكم باستعمال خيالكم وتفكيركم ، وستكونون مسرورين بما ستفكرون فيه ، وأن هذه البيانات خاصة بالباحثة ولها السرية التامة وليس لها علاقة بالمدرسة أو العلامات أو المواد الدراسـية أو أي جهة أخرى وإنما كمتطلب للبحث.

ثم كان يطلب منهم فتح نسخ أنشطة الاختبارات على الصفحة التالية وتقوم الباحثة بقراءة التعليمات الموجودة في أعلى الصفحة بصوت واضح مسموع وإعطاء الإرشادات اللازمة ، وبعد انتهاء الوقت المحـدد لكل نشاط (10) دقائق ، كان يطلب من المفحوصين وضع أقلامهم على الدرج ثم الانتقال إلى الـصفحة التالية ثم يبدأ النشاط الثاني بإعطاء التعليمات من الباحثة وضبط الوقت المحدد للنشاط الثاني وهكـذا حـتى تنتهي الأنشطة الثلاثة المكونة لصورة الأشكال (ب) .

وكانت إجراءات التطبيق تتم في كل مدرسة على حدة .

تصحيح الاختبار :

بعد أن انتهت الباحثة من تطبيق الاختبار صورة الأشكال (ب) (ملحق رقم 4) ، المقنن على البيئـة المصرية ، قامت بتصحيح استجابات أفراد العينة الاستطلاعية مستعينة بدليل التصحيح الذي يحتوي علـى تعليمات التصحيح ونماذج التصحيح والمعايير الخاصة بالدرجات لكل نشاط من أنشطة الاختبـار ، لتتبـع طريقة التصحيح وفقاً للخطوات التالية:

تصحيح النشاط الأول تكوين الصور :

أ/ تحدد من نماذج التصحيح وزن أصالة الاستجابة الأولى ثم توضع الدرجة في ورقة التصحيح للنشاط الأول في المربع المعنون أصالة (ملحق رقم 5) وتحسب درجات الأصالة في هذا النشاط حسب درجـات شيوع وتكرار الاستجابة ، وقد حدد تورانس (Torrance, 1972) (ست درجات) من (صـفر إلى خمس) لهذا النشاط تحسب وفقاً لما يلي :

- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 1% تأخذ (5 درجات) .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 1% إلى 1.99% تأخذ (4 درجات) .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 2 % إلى 2.99% تأخذ (3 درجات) .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 3% إلى 3.99% تأخذ (2 درجة) .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 4% إلى 4.99% تأخذ (درجة واحدة) .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 5% فأكثر تأخذ (صفر) و كل الإجابات غير الواضحة .

ب/ تحدد من ورقة الإجابة درجة تفاصيل الاستجابة الأولى ثم توضع الدرجة في ورقـة التـصحيح للنشاط الأول في المربع المعنون (بتفاصيل) تحسب التفاصيل في هذا النشاط بإعطاء درجة لكل تفصيل لـه معنى ويظهر فيه الخيال ويضيف إلى الاستجابة شريطة أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل أن تعطى درجة للألوان والتظليل والزخرفة والتغيير غير الكمي في التصحيح بحيث يكون له معنى ، وتفاصيل للعنوان.

تصحيح النشاط الثاني – إكمال الأشكال :

أ/ تحدد من نماذج التصحيح وزن الأصالة بالنسبة لكل شكل من الأشكال العشرة ثم توضع الدرجة في ورقة التصحيح للنشاط الثاني في المربع المعنون (أصالة) وذلك لكل نشاط من الأشـكال (العـشرة) و تحسب درجة الأصالة في هذا النشاط حسب درجة شيوع، تكرار الاستجابة لكل شكل مـن الأشـكال العشرة حيث حدد (Torrance) من صفر إلى درجتين لهذا النشاط تحسب وفقاً لما يلي :

- الاستجابة التي يظهر فيها خيال وقوة وإبداع وتكرر بنسبة أقل من 2% تأخذ درجتين .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة من 2% إلى 4.99% تأخذ درجة واحدة.
- الاستجابة التي تكرر بنسبة 5% فأكثر تأخذ صفراً .

ب/ تحدد من ورقة الإجابة درجة التفاصيل لكل شكل من الأشكال (العشرة) على حدة ثم توضع الدرجة لكل شكل في ورقة التصحيح للنشاط الثاني في المربع المعنون بالتفاصيل الخاصة به ، تحسب التفاصيل في هذا النشاط لكل شكل من الأشكال (العشرة) على حدة عن طريق إعطاء درجة لكل تفصيل له معـنى يظهر فيه الخيال ويضيف إلى الاستجابة الأصلية شريطة أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل أن تعطي درجة لتفاصيلها ، وتحسب درجة الألوان والتظليل والزخرفة.

جـ/ تحدد من نماذج التصحيح فئة المرونة لكل شكل من الأشكال العشرة ثم توضع الدرجة في ورقة النشاط الثاني في المربع المعنون (المرونة) وذلك لكل شكل من الأشكال (العشرة) على حدة .

تحدد درجة المرونة في هذا النشاط عن طريق جمع عدد الفئات التي تصنف الاستجابات فيها على أن يحسب من ذلك كل من الرسم والعنوان، وتحسب درجة المرونة النهائية لهذا النشاط في المربع النـهائي في ورقة التصحيح بتحديد فئة المرونة لكل شكل من الأشكال ا اب عليها ثم تحذف الأرقام المتكررة لفئـات المرونة وتعطي الأرقام غير المتكررة درجة لكل رقم .

د/ تحدد في ورقة الإجابة درجة الطلاقة للنشاط الثاني ثم توضع الدرجة في ورقة التصحيح في المربـع المعنون (بالطلاقة) في هذا الجدول الخاص بالأنشطة الثلاثة وتحدد درجة الطلاقة في هـذا النـشاط بعـدد الأشكال التي اكتملت والحد الأعلى لها (عشرة) درجات تحسب درجة الطلاقة عن طريق إعطاء درجة لكل شكل غير مكرر.

تصحيح النشاط الثالث:

أ/ تحدد من نماذج التصحيح وزن الأصالة بالنسبة لنشاط الدوائر ثم توضع الدرجة في ورقة التصحيح للنشاط الثالث في المربع المعنون (بأصالة) ثم تحسب درجة الأصالة في هذا النشاط حسب درجـة شـيوع وتكرار الاستجابة وقد حدد تورانس Torrance أربع درجات من صفر إلى ثلاثة لهذا النشاط تحـسب وفقاً لما يلي :

- الاستجابة التي تتكرر بنسبة أقل من 1% تأخذ خمس درجات .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 1% إلى 1.99% تأخذ أربعة درجات .
- الاستجابة التي تكرر بنسبة 2% إلى 2.99% تأخذ ثلاث درجات .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 3% إلى 3.99% تأخذ درجتين .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 4 % إلى 4.99% تأخذ درجة واحدة .
- الاستجابة التي تتكرر بنسبة 5% فأكثر تأخذ صفراً .

يضاف إلى هذا النشاط درجات تشجيعية تعرف بدرجات الأصالة التشجيعية وذلك مـن خـلال إعطاء درجة لكل دائرة يتم تجميعها بدائرة أخرى أو بدوائر أخرى لتكون ذات معنى تعطي له وزن أصالة .

ب/ تحدد من ورقة الإجابة التفاصيل لكل شكل من الأشكال على حدة ثم توضع الدرجـة لكـل شكل في ورقة التصحيح للنشاط الثالث في المربع المعنون (بتفاصيل) تحسب درجة التفاصيل في هذا النشاط لكل شكل من الأشكال على حدة عن طريق إعطاء درجة لكل تفصيل له معنى ويظهر فيه الخيال ويضيف إلى الاستجابة الأصلية شريطة أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل أن تعطى درجة تفاصيلها وتحسب درجة الألوان والتظليل والزخرفة والتغيير غير الكمي في التصحيح بحيث يكون له معنى وتفاصيل للعنوان مع ملاحظة عدم إعطاء درجة للعنوان في هذا النشاط.

جـ/ تحدد من نماذج التصحيح المرونة لكل شكل من الأشكال ثم توضع الدرجة في ورقة التصحيح للنشاط الثالث في المربع المعنون (بمرونة) وذلك كل شكل على حدة وتحدد درجة المرونة في هذا النـشاط بجمع عدد الفئات التي يمكن تصنيف الاستجابات فيها على أن يحسب في ذلك كل من الرسـم والعنـوان وتحسب درجة المرونة في هذا النشاط بتحديد فئة المرونة لكل الأشكال ا اب عليهـا ثم تحـذف الأرقـام المتكررة لفئات المرونة وتعطى الأرقام الغير متكررة درجة لكل رقم .

د/ تحدد من ورقة الإجابة درجات الطلاقة للنشاط الثالث ثم توضع الدرجة في ورقة التـصحيح في المربع المعنون (بالطلاقة) في الجدول الخاص بالأنشطة الثلاثة وتحدد درجة الطلاقة في هذا النـشاط بعـدد الأشكال التي اكتملت والحد الأعلى لها (عشرة) درجات وتحسب درجة الطلاقة عن طريق إعطاء درجـة لكل شكل غير متكرر.

تلخيص النتائج:

بعد ذلك يمكن تلخيص النتائج للتصحيح في جدول ملخص الدرجات في استمارة التصحيح وذلك بجمع الدرجات المستحقة لكل قدرة ورصدها في الملخص، ثم جمع الدرجات الكلية لكل قدرة في الأنـشطة الثلاثة ووضعها في مربع مجموع الدرجات لكل قدرة على حدة على أن تـضاف إلى الأصـالة الدرجـة التشجيعية بالنسبة للمفحوصين الذين قدموا أشكالاً مشتركة من تجميع الدوائر إذا كانت هـذه الأشـكال تنطبق على معايير وأوزان الأصالة . (النافع وآخرون ، 1996) .

حساب ثبات اختبار تورانس للتفكير الابتكاري:

يحتاج اختبار تورانس للتفكير الابتكاري لمعرفة ثباته استخراج نوعين من الثبـات أولهمـا ثبـات التصحيح وثانيهما ثبات الأداء على الاختبار وفيما يلي نوضح هذين النوعين من الثبات .

ثبات التصحيح :

يتميز اختبار تورانس للتفكير الابتكاري بأنه لا يوجد لأنشطته إجابات محددة تصحح على أساسها استجابات المفحوصين فيما عدا القواعد العامة ونسب تكرار الاستجابات وتصنيف الفئات لذا يتم تدريب المصححين كي يقوموا بعملية التصحيح مستندين إلى قواعد مشتركة ومفهومه من قبلهم (نماذج التصحيح) لتكون إطاراً موحداً لعميلة التصحيح ويتم الوصول إلى ثبات التصحيح ما بين المـصحح ونفـسه بإعـادة تصحيحه ورقة الإجابة مرة أخرى بعد فاصل زمني . أو بين عدد من المصححين بتبـادل أوراق الإجابـة وتكرار التصحيح مرة أخرى ثم استخراج معامل الارتباط بين الدرجات في التـصحيح الأول والتـصحيح الثاني ، ونسبة لأن هذا المقياس لم يتم تقنينه من قبل على ا تمع السوداني ، كما أنـه لا توجـد في وزارة التربية والتعليم برنامج مشروع للكشف عن المتفوقين والموهوبين ورعايتهم فقد قامت الباحثـة بتـصحيح أوراق هذا الاختبار لوحدها واعتمدت في استخراج نسبة ثبات التصحيح على إعادة التـصحيح لأجوبـة الاختبار بعد ثلاثة أسابيع من فترة التصحيح الأولى ، ومن درجات التصحيح الأول والثاني لكل المفحوصين

للدراسة الاستطلاعية وعددهم (50) طالباً وطالبة (ملحق رقم 6) . قامت الباحثة بحـساب معـاملات التصحيح بمعادلة الارتباط العزمي (لبيرسون) وحصلت على النتائج التالية :

جدول رقم (7)

يوضح معاملات ثبات التصحيح لاستجابات العينة الاستطلاعية

الأبعاد	معامل ثبات التصحيح
الطلاقة	0.971
المرونة	0.935
الأصالة	0.978
التفاصيل	0.982
الدرجة الكلية	0.970

تلاحظ الباحثة ارتفاع معاملات ثبات تصحيح استجابات أفراد الدراسة الاستطلاعية حيث تراوحت نتيجة التصحيح للقدرات الأربع بين (0.93 و 0.98) ، وعلى (0.97) للدرجة الكلية .

يشير تورانس (Torrance, 1990) في الدليل الفني للاختبارات الذي صدر عام (1990) أن العديد من الدراسات التي قدمت حتى الآن أكدت أنه من الممكن الاحتفاظ بقيمة ثبات تزيد عن (0.90) ، وتم تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الأشكال الصورة (أ) من خلال الدراسة التي قام بها (أبوحطب وسليمان) ، على المجتمع المصري وقد حصلا من خلال دراستهما على معاملات ثبات عالية بين تصحيح المصححين، حيث تراوحت نتيجة التصحيح للقدرات الأربعة بين (0.97 – 0.99) للدرجة الكلية بلغ معامل الثبات (0.99) (أبوحطب ، 1977) .

وفي المجتمع السعودي فقد تم تقنين اختبار (تورانس) للتفكير الابتكاري في مشروع الكشف عن الموهوبين ورعايتهم على عينة من المجتمع السعودي من الطلاب والطالبات السعوديين الذين تتراوح أعمارهم بين (9 – 16 سنة) على عينة بلغ عددها (360) فرداً حصل على معاملات ثبات تصحيح تراوحت بين (0.95 – 0.98) بالنسبة للقدرات الأربع المكونة للاختبار ، وعلى (0.96) للدرجة الكلية (النافع وآخرون ، 1996).

2/ الثبات بإعادة الاختبار:

يتراوح معامل الثبات بإعادة الاختبار كما أوردها (تورانس) في الدليل الفني للمعايير ما بين (0.35 – 0.93) ويعبر ذلك عن الموقف الاختباري مثل المدة الفاصلة بين التطبيق الأول والثاني وحجـم العينـة والفئة العمرية.

وفي دراسة أبوحطب وسليمان (1973) التي قاما ا لتقنين اختبار (تورانس) للتفكير الابتكـاري الأشكال الصورة (أ) على ا تمع المصري فقد حصلا على معاملات ثبات بإعادة الاختبار على عينة عددها (350) مفحوصاً بفاصل زمني عام كامل، حيث تراوحت معامل الثبات بين (0.36 – 0.54) ،بالنسبة للقدرات الأربع وعلى (0.50) للدرجة الكلية ويفسر الباحثان انخفاض معاملات الثبات إلى عوامل الدافعية والنمو وإلى الظروف التي صاحبت إعادة الاختبار والفارق الزمني الطويل.

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات بطريقة الإعادة وذلك بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع وتم معالجة الدرجات الخام لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (50) بمعادلـة (الفاكرونبـاك) فأوضحت النتائج أن قيمة معامل الثبات للمقياس بلغ (0.596) وهي قيمة مقبولة تدل على تمتع المقيـاس بدرجات جيدة من الثبات في مجتمع الدراسة الحالية.

صدق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري:

أفاد تورانس في آخر طبعة للدليل الفني لاختبار الأشكال الصورة (ب) أنه منذ النشر الرسمي لهـذه الاختبارات في عام (1966) أجريت عليها أكثر من ألف ومائة دراسة وقد تجمعت من هذه الدراسـات كمية كبيرة من المعلومات تؤكد صدق هذه الاختبارات إذ تشير الدراسات الحديثة التي أجريت على صدق المحتوى وصدق التكوين بعد استحداث طريقة التصحيح للاختبـارات (Streamleend Scoring System) إضافة إلى الدراسات العاملية التي أجراها مراد (1976م) أما الـصدق التلازمـي فقـد تم استخدامه بموازنة مجموعتين الأولى تضم طلاباً من ذوي القدرة المرتفعة في التفكير الإبداعي والثانية تـضم طلاباً من ذوي القدرة المنخفضة في التفكير الإبداعي وباستخدام محك تقديرات المعلمين في دراسة أجراهـا كل من تورانس وجبتا (Torrance & Gubta, 1964) على عينة مـن (800) طالبـاً و (31) معلماً ، أظهرت نتائج الدراسة قدرة المقياس على التمييز بين ا موعتين الشنطي (1983م) ، كذلك توفر الصدق التنبئوي لهذه الاختبارات عام (1958م) بإجراء دراسة مد ا (12) عاماً لانجازات عينة من الطلبة بلغ عددها (263) طالباً وطالبة .

وقد تحصل الطلاب الذكور على معامل ارتباط (0.59) بين درجات اختبار (تورانس) ، ومحـك الإنجاز مقاساً بالتحصيل الأكاديمي بينما كان معامل الارتباط للإناث (0.46) (Torrance ,1989).

الاتساق الداخلي للفقرات:

لمعرفة الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التفكير الابتكاري مع الدرجة الكلية للمقيـاس ، قامـت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضـح ذلك :

جدول رقم (8)

يوضح معاملات ارتباط فقرات مقياس التفكير الابتكاري مع الدرجة الكلية

البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط	البعد	الارتباط
ط2	0.425	ف2	0.195	ص1	0.256	ل1	0.189
ط3	0.523	ف3	0.230	ص2	0.402	ل2	0.167
-	-	-	-	ص3	0.259	ل3	0.379

تلاحظ الباحثة أن جميع معاملات الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) ، ماعدا ارتباط البعدين (ل1 ، ل2) فهما غير دالين إحصائياً عند هذا المستوى ومع ذلك فهما غير صفريين بمعنى أن قيمة كل منهما موجبة دالة وأكبر من (0.100).

بعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق الأداة الرابعة وهي : قائمة تقدير السمات السلوكية.

4 - قائمة تقدير السمات السلوكية:

أعد (فتحي عبدالرحمن جروان، 1993) رئيس ا لمس العربي للموهوبين والمتفوقين قائمـة تقـدير السمات السلوكية كأحد محكات اختبار الطلبة بمدرسة اليوبيل بالأردن للطلاب المتفوقين عقلياً وهي مقتبسة من مقياس رير ولي (Renzulli, 1976) للخصائص والسمات السلوكية ، وقد استخدمت الباحثة هذه القائمة كأداة مساعدة للتعرف على الطلاب المتفوقين عقلياً وتضم قائمة تقدير السمات السلوكية عدداً من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة توافرها وقو ا للطلاب المتفوقين عقلياً في مجالات الدافعية والـتعلم ، الإبداع، القيادة والاتصال ، (ملحق رقم 7) .

أهم الخصائص التي تتميز ا قائمة التقدير:

1 – تستخدم في تقييم خصائص الأفراد أو نتاجات أعمالهم أو ردود أفعالهم نحو متغيرات معينة .

2 – تتألف من عبارات أو جمل وصفية سلوك أو أداء أو نتائج .

3 – تعطي العبارات فيها غالباً قيماً رقمية متصلة تتراوح بين (3 – 5) .

4 – لا تتمتع هذه الخصائص بخصائص سيكومترية كافية كما في الاختبارات المقننة.

5 – تتأثر التقديرات بانطباعات الفرد ودقة مشاهداته .

6 – لا توجد معايير عامة لها لتسهيل المقارنة بين الأفراد .

7 – تستخدم عادة مع عدد من وسائل أكثر موضوعية للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً.

قامت الباحثة بعرض قائمة السمات السلوكية بصور ا الحالية على عدد من المحكمين مـن جامعـة الخرطوم – الجامعة الإسلامية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، لمعرفة مناسبة بنود هذه القائمة مـن حيث الكم والكيف نسبة لأن القائمة مقتبسة من مقياس ر ولي ، للخصائص والسمات السلوكية الـتي يبلغ عدد بنودها (95) بنداً تعبأ من قبل المعلم ومرشد الصف وقد رأت الباحثة أن بنود قائمة ر ولي كثيرة بالنسبة للكشف عن المتفوقين عقلياً وقد لا يتوخى المعلم الدقة في الإجابة على كل البنود لأنه قـد يكـون مشغولاً بسبب الأعباء الكثيرة المنوطة به أو قد يصيبه الملل في عمل كهذا خاصة إذا كان عدد الطلاب الذين يقوم بتصنيفهم وفقاً للقائمة كثر ، ولذلك قامت الباحثة بتخفيض القائمة إلى (18) بنداً على أن تغطي كل الأبعاد المهمة التي تشملها قائمة ر ولي ، كما أ ا استندت في ذلك على قائمة تقدير السمات الـسلوكية التي تستخدم كأحد المحكات لتصنيف الطلبة المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن .

وقد كانت آراء المحكمين موافقة لعدد بنود القائمة في الدراسة الحالية وهي (18) بنداً.

تعليمات التطبيق:

قامت الباحثة بتوزيع قائمة تقدير السمات السلوكية على المعلمين الذين قاموا بعملية الترشيح المبدئي للطلاب الذين يرون أن م سمات ودلائل تدل على تفوقهم بعد أن شرحت لهم بنود المقياس وطلبت منهم بعد ذلك قراءة هذه البنود بدقة وتحديد درجة الطالب من خلال ما يتكون لديه من انطباعات وملاحظات عن الطالب المعني وذلك بوضع الإشارة المناسبة داخل الدائرة مراعاة ما يلي :

1 – الإشارة تحت الرقم (5) تعني توافر السمة بدرجة كبيرة .

2 - الإشارة تحت الرقم (4) تعني توفر السمة بدرجة متوسطة .

3 - الإشارة تحت الرقم (3) تعني أنك غير متأكد من درجة توافر السمة.

4 - الإشارة تحت الرقم (2) تعني توافر السمة بدرجة قليلة .

5 - الإشارة تحت الرقم (1) تعني توافر السمة بدرجة قليلة جداً.

6 - الإشارة تحت الرقم (0) تعني أن السمة غير ملحوظة .

بعد ذلك قامت الباحثة بتجميع الدرجات الخام لأفراد العينة الاستطلاعية على قائمة تقدير السمات السلوكية واستخرجت الدرجات الكلية الخام للمقياس لكل طالب ونسبة لأنه لا توجد معايير عامة لقائمة تقدير السمات السلوكية للمقارنة بين الأفراد فقد استخدمت الباحثة الدرجات الخام في المعالجات الإحصائية .

ولمعرفة الخصائص القياسية لقائمة السمات السلوكية في صور ا بعد التحكيم والتي تحتوي على (18) بنداً وبعد تصحيح الاستجابات تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات .

صدق البناء (الاتساق الداخلي) لفقرات قائمة السمات السلوكية:

لتحقيق أكبر قدر من صدق البناء والاتساق الداخلي لفقرات قائمة السمات السلوكية قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي (Factor analysis) وهو الأسلوب الإحصائي الذي يقوم بتفسير معامل الارتباط الموجب والذي له دلالة إحصائية إلى مستوى التعميم . (أبوحطب ، 1978 : 126) .

والذي أوضح وجود ثلاثة عوامل تتدرج تحتها جميع فقرات قائمة السمات السلوكية وهذه العوامل هي:

أ/ مهارات التوافق العقلي المعرفي .

ب/ الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية .

ج/ الأصالة والدافع المعرفي والقدرة على التقويم وممارسة النقد .

ومن ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة مع الدرجة الكلية للعامل الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء .

جدول رقم (9)

يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقاييسها الفرعية لقائمة السمات السلوكية

مهارات التوافق العقلي المعرفي				الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية				الأصالة والدافع المعرفي والقدرة على التقويم وممارسة النقد			
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.406	11	0.284	5	0.523	14	0.683	3	0.511	8	0.492
2	0.327	17	0.524	12	0.552	15	0.511	6	0.516	9	0.404
3	0.286	18	0.371	13	0.680	16	0.906	7	0.465	10	0.468

من الجدول السابق تلاحظ الباحثة أن معاملات ارتباط جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) ، وعلى هذا قررت الباحثة عدم حذف أي فقرة من القائمة وهكذا تكون الصورة الأصلية للقائمة هي الصورة النهائية لها ، وهي صورة تتضمن ثلاثة أبعاد فرعية تندرج تحتها جميع فقرات القائمة والبالغ عددها (18) فقرة.

معامل الثبات لأبعاد قائمة السمات السلوكية:

للتحقق من ثبات المقاييس الفرعية لقائمة السمات السلوكية في صورتها النهائية والتي تتضمن (18) فقرة ، قامت الباحثة بتطبيق طريقة تحليل التباين ومعادلة (الفاكرونباك) وطريقة التجزئة النصفية تعديل (سبيرمان – بروان) فأوضحت نتيجة التحليل الإحصائي النتائج التالية :

جدول رقم (10)

يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية وللدرجة الكلية بقائمة السمات السلوكية

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات	معاملات الثبات (ألفاكرونباك)	معامل الثبات (سبيرمان براون) بنين	معامل الثبات (سبيرمان براون) بنات
مهارات التوافق العقلي المعرفي	6	0.61	0.92	0.95
الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية	6	0.82		
الأصالة والدافع المعرفي والقدرة على التقـويم وممارسة النقد	6	0.74		
الدرجة الكلية لقائمة السمات السلوكية	18	0.85	0.94	

تلاحظ الباحثة أن قيمة معامل الثبات لجميع المقاييس الفرعية أكبر من (0.60) ، وأن معامل الثبات للدرجة الكلية يبلغ 0.85 الأمر الذي يشير إلى تمتع هذه القائمة بدرجات عالية مـن الثبـات في مجتمـع الدراسة الحالية.

5 - اختبار الدافع للإنجاز:

أعده (هـ . ج . م هيرمانز H. J. M Hermanz) ، و تم تقنينه على البيئة العربية علـى يـد فاروق عبدالفتاح موسى (1981: 4 – 7) وقد تم اختيار هذا المقياس لملائمته للبيئة المدرسية واسـتخدم على نطاق واسع في بلاد أوربية شتى بالإضافة إلى تقنينه على البيئة المصرية.

وصف الاختبار :

يستخدم هذا الاختبار في قياس الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين ويتكون من (28) فقرة غير كاملة يلي كلاً منها خمس عبارات تقابلها الرموز (أ ب ج د هـ) أو أربع عبارات تقابلها الرموز (أ ب جـ د) ، ويمكن أن يكمل منها الفقرة الناقصة ويوجد أمام كل عبارة قوسان وعلى المفحوص أن يختار العبارة الـتي يرى أ ا تكمل الفقرة بوضع علامة (√) أمامها بين القوسين .

تطبيق الاختبار :

قامت الباحثة بعرض الصورة المبدئية لمقياس الدافع للإنجاز على عدد من المحكمـين* مـن جامعـة الخرطوم والجامعة الإسلامية من حملة درجة الدكتوراه في علم النفس وقد طلبت الباحثة من كـل محكـم الإدلاء برأيه أو الحكم على كل عبارة من عبارات المقياس في صورته المبدئية من حيـث سـلامة اللغـة ، ووضوح المعنى ، وصلاحية العبارة لقياس ما وضعت لقياسه وقد كانت آراء المحكمين أن عبارات المقيـاس مناسبة للواقع المدرسي.

طريقة تقدير الدرجات :

يتبع في هذا الاختبار طريقة تدرج الدرجات تبعاً لدرجة إيجابية الفقرة والعبارة أي أنه في الفقـرات الموجبة تعطي العبارات (أ/ ب/ جـ / د/ هـ) الدرجات (1/2/3/4/5) على الترتيـب وفي الفقـرات السالبة ينعكس الترتيب السابق حيث تعطي الدرجات (أ/ب/جـ /د/هـ) الدرجات (5/4/3/2/1) على الترتيب وكذلك الحال في الفقرات التي تليها أربع عبارات وقد استعانت الباحثة بمفتاح التصحيح المرفق مع الاختبار في تقدير درجات الطلاب واستجابتهم على الاختبار.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس دافع الإنجاز:

لمعرفة الخصائص القياسية لفقرات مقياس دافع الإنجاز في مجتمع الدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيقه على العينة الاستطلاعية من الطلاب من النوعين (بنين – بنات) حجمها (50) مفحوصاً ، وبعد تـصحيح الاستجابات تم إدخال البيانات في جهاز الحاسب الآلي ، ومن ثم قامت الباحثة بالتحليلات الإحصائية الآتية :

1/ الصدق العاملي (صدق البناء والتكوين الفرضي) :

لدراسة صدق التكوين الفرضي للمقياس قامت الباحثة بإجراء التحليل العاملي لفقـرات المقيـاس بطريقة المكونات الرئيسية فبينت النتائج أن هناك (أربعة) عوامل تضم (22) فقـرة ، أي أن هنـاك (6) فقرات لم تشبع تشبعاً دالاً مع أي عامل فرعي، وقد قررت الباحثة حذف هذه الفقرات الستة من المقيـاس وأرقامها هي : (17) (18) (19) (22) (25) (26) ملحق رقم (8) (9) الصورة المبدئيـة والنهائيـة لمقياس دافع الإنجاز .

2/ صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي :

---

* 1 - محمد الأمين الخطيب .
2 - مهيد محمد المتوكل .
3 - الجيلي علي البشير .
4 – أنور أحمد عيسى .

بعد تحديد فقرات كل عامل فرعي بناءاً على نتائج التحليل العاملي في الخطوة السابقة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات كل فقرة على حدة مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تقع تحته الفقرة المعنية ، والجدول التالي يوضح هذه المعاملات .

جدول رقم (11)

يوضح معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية بمقاييسها الفرعية لاختبار دافع الإنجاز

حب العمل والرغبة في التفوق والتميز				الشعور بالمسئولية		الاهتمام بالواجبات		الاستعداد والمثابرة	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.790	16	0.663	5	0.373	2	0.434	4	0.531
3	0.893	20	0.655	10	0.391	7	0.326	8	0.313
6	0.704	27	0.840	12	0.248	11	0.568	14	0.284
9	0.326	28	0.782	13	0.277	23	0.320	-	-
15	0.708	-	-	21	0.368				
				24	0.507				

تلاحظ الباحثة من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وهذا يشير إلى اتساق الفقرات بكل مقياس فرعي مع الدرجة الكلية له ، مما يؤكد صدق البناء والتكوين الفرضي لكل مقياس فرعي بمقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية.

3/ معاملات الثبات للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية:

لمعرفة معامل الثبات لكل مقياس فرعي والدرجة الكلية للمقياس استخدمت الباحثة طريقة تحليل التباين (معادلة الفكارونباك) ، وطريقة التجزئة النصفية تعديل (سبيرمان براون) والجدول التالي يوضح هذه المعاملات .

جدول رقم (12)

يوضح معاملات الثبات للمقاييس الفرعية وللدرجة الكلية لمقياس دافع الإنجاز

المقاييس الفرعية	عدد الفقرات في الصورة النهائية	معاملات الثبات (ألفاكرونباك)	معامل الثبات (سبيرمان براون)	
			بنين	بنات
حب العمل والرغبة في التفوق والتميز	9	0.92	0.76	0.77
الشعور بالمسئولية	6	0.62		
الاهتمام بالواجبات المدرسية	4	0.63		
الاستعداد والمثابرة	3	0.50		
الدرجة الكلية	22	0.88	0.76	

تلاحظ الباحثة من الجدول السابق أن جميع قيم الثبات المعروضة كبيرة ومرتفعة مما يدل على أن مقياس الدافع للإنجاز في صورته النهائية يتمتع بدرجات عالية من الثبات.

6 - اختبارات التحصيل الدراسي:

تهدف اختبارات التحصيل الدراسي إلى قياس أو تقييم التحصيل المعرفي المرتبط بتعلم سابق للطالب أو المفحوص وتكون شاملة لمناهج مرحلة دراسية معينة في كل المواد أو مقتصرة على مادة دراسية معينة وقد تكون هذه الاختبارات مبنية من قبل المعلم ويطبق على مستوى الصفوف التي يعلمها ، وقد تكون مبنية من قبل خبراء وتطبق على مستوى وطني كتلك الاختبارات التي تعقد في نهاية مرحلة الأساس أو الثانوي ، وقد استعانت الباحثة بسجلات الطلاب المدرسية للحصول على مجموع الدخول للمرحلة الثانوية للعينة المختارة.

كما حصلت على نتيجة الفصل الدراسي الأول في استخدامها للتحصيل الدراسي الكشف عن المتفوقين عقلياً (ملحق رقم 11) .

إجراءات التطبيق

تم تصميم وإعداد معايير الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً ويتكون من المعايير التالية :

1- تقديرات المدرسين وهي مرحلة الترشيح المبدئي .

2 – الاختبارات المدرسية كمؤشر للتحصيل الدراسي

3 – اختبار المصفوفات المتتابعة العادي

4 – مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري

5 – قائمة تقديرات السمات السلوكية

6 – اختبار الدافع للإنجاز

(البنود 2–6: مرحلة تطبيق الاختبارات والمقاييس)

وقد تم التطبيق التجريبي على عينة الدراسة التي سبق توضيح تصنيفها كما تم التحقق مـن كفـاءة وفاعلية المعايير المستخدمة ومدى مساهمة كل معيار في التعرف والكشف عن المتفوقين عقلياً في ا ال الذي يقيسه ولضمان التطبيق وتعاون المدارس المختارة قامت الباحثة بعقد لقاء مع مديري المدارس والمرشدين بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم بالتطبيق الميداني في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم، وقد تم هذا اللقاء للتعريف بمعايير الدراسة وشرح أهدافها وخطوات وإجراءات تطبيقها، وقد أبدى مديرو المدارس ترحيبـهم بالمشروع وتحمسهم ورغبتهم في التعاون وتسهيل إجراءات التطبيق وتوفير كافة المعلومات الـتي يتطلبـها التطبيق ، بعد ذلك قامت الباحثة بزيارة كل مدرسة من المدارس المختارة في عينة الدراسة وتم الاجتمـاع بالمعلمين الذين رشحهم مديري المدارس ليقوموا بعملية الترشيح المبدئي للطلاب الذين يرون فيهم سمـات تدل على تفوقهم.

وقد ركز مديرو المدارس على معلمي المواد الأساسية مثـل التربيـة الإسـلامية ، اللغـة العربيـة والرياضيات والعلوم وذلك نسبة لأن معلمي هذه المواد قريبين من الطلاب ولهم حصص يومية معهم وهم في نفس الوقت مرشدون لهم ، بعد ذلك قامت الباحثة بتسليم استمارة الترشيح المرفقة مع دليل التعـرف على الطلاب المتفوقين عقلياً لقراءة بنوده ولفحص المعلومات التي تساعدهم في عملية التشريح .

بعد أن تمت عملية الترشيح من قبل المعلمين قامت الباحثة بمراجعة سجلات الطلاب المختارين لمعرفة متغير التحصيل الدراسي وقد لاحظت ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لديهم فقد كان مجموع الدخول للمرحلة الثانوية لهؤلاء الطلاب المختارين يتراوح بين (270 – 278) من ا موع الكامل (280) درجة ، كما لاحظت ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي في الفصل الدراسي الأول فقد كانت نـسب هـؤلاء الطلاب تتراوح بين (90% - 98%) ، بعد ذلك قامت الباحثة بمقابلة الطلاب وشرحت لهم أن الهـدف من ترشيحهم من قبل المعلمين هو إجراء دراسة علمية، ثم قامت بتوزيع أسئلة الاختبارات والمقاييس عليهم بفواصل زمنية مريحة بمعدل مقياس واحد في اليوم ، وقد أكدت الباحثة للطـلاب الأهميـة الموضـوعية في الإجابة ، وقد أشرفت الباحثة بنفسها على إجراءات تطبيق المقاييس لدقة هذه المقـاييس وأهميـة الالتـزام بتعاليمها وزمن الإجابة عن أسئلتها .

وبعد استكمال إجابات الطلاب قامت الباحثة بجمعها وقد كانت إجراءات التطبيق تـتم في كـل مدرسة على حدة (بنين – بنات) .

تصحيح الاستجابات :

بعد استكمال عملية التطبيق على أفراد العينة قامت الباحثة بجمـع الأوراق ومراجعتـها واسـتيفاء المعلومات ا ، وبعد ذلك قامت بتصحيح استجابات الطلاب على مقياس (ريفن) للمصفوفات المتتابعـة ، اختبار الدافع للإنجاز (ج . م . هيرمانز) وقائمة تقدير السمات السلوكية من خلال مفاتيح التصحيح المرفقة معهم ثم قامت بتصحيح استجابات الطلاب على مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري من خـلال نمـاذج التصحيح وتم رصد الدرجات النهائية وإدخالها في الحاسب الآلي لاستخراج النتائج النهائية.

الأساليب الإحصائية :

تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسـبة لأسـئلة الدراسـة وهـي الإحصاءات التالية :

تم استخراج المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعرفة نسبة الطلبة المتفوقين في المدارس النموذجيـة كما تم استخدام معاملات الارتباط ومعامل (الفاكرونباك) والتحليل العاملي للتحقق من صـدق وثبـات المقاييس ومعامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة وتحليل الانحدار الخطي المتعامد لمعرفة الأهمية النسبية لسمات المتفوقين عقلياً وما هي أكثر السمات دلالة على التفوق العقلي.

الفصل الخامس
نتائج الدراسة

عرض نتائج الدراسة

M:

كشفت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي جمعت في هذه الدراسة (بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعايير كشفها ، في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم) عن نتائج الدراسة ويتضمن هذا الفـصل وصـفاً تفصيلياً لهذه النتائج مصنفة حسب تسلسل الأسئلة التي طرحت في هذه الدراسة ، مع إضافة جدول رقـم (13) يوضح توصيف عينة الدراسة تبعاً للنوع وبعض المتغيرات الأخرى وأخيراً ختمت النتائج بتلخيص عام لها ، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول رقم (13)

يوضح توصيف عينة الدراسة تبعاً للنوع وبعض المتغيرات الأخرى

متغيرات التوصيف	تدرج المتغير	طلبة بنين		طالبات بنات		النوعان	
		العدد	%	العدد	%	العدد	%
معايير الذكاء (رافن)	المتوسط (+)	16	14.16	19	17.43	35	15.91
	الأعلى من المتوسط	39	34.51	47	43.12	86	39.09
	ممتاز عقلياً	58	51.33	43	39.45	101	45.91
التحـصيل الأكـاديمي في شهادة مرحلة الأساس	260 – 269	45	39.82	31	28.44	76	34.55
	270 – 274	41	36.28	45	41.28	86	39.09
	275 فأكثر	27	23.89	33	30.28	60	27.27
التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي	75% - 89.9%	49	43.36	20	18.35	69	31.36
	90% - 94.9%	46	40.71	10	9.17	56	25.45
	95% فأكثر	18	15.93	79	72.48	97	44.09
العمر بالسنوات	12	1	00.88	1	00.92	2	00.91
	13	72	63.72	31	28.44	103	46.27
	14	39	34.51	65	59.63	104	47.27
	15	1	00.88	12	11.01	13	05.91

يلاحظ من الجدول رقم (13) أن توصيف عينة الدراسة تبعاً للنوع وبعض المـتغيرات الأخـرى كالآتي :

1 – العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة صار (222) بدلاً عن (240) أي نقص 18 فرداً نسبة لأن مجموعهم لدخول المدارس النموذجية خاص دون المستوى المطلوب.

2 – بالنسبة لمعايير الذكاء (رافن) نجد تدرج المتغير يبدأ من (متوسـط +) والـتي تمثـل نـسبة 15.91% للنوعان معاً إلى ممتاز عقلياً والتي تمثل نسبة 45.91%.

3 – التحصيل الأكاديمي لشهادة مرحلة الأساس تدرج المتغير يبدأ مـن مجمـوع (260 – 275 فأكثر) أي بنسبة (34.55 - 27.26%) للنوعان معاً.

4 – التحصيل الأكاديمي للصف الأول الثانوي تدرج المتغير من نسبة (75- 95% فـأكثر) أي بنسبة (31.36 – 44.09%) بالنسبة للنوعان معاً .

5 – العمر بالسنوات بالنسبة للنوعان تدرج المتغير يبدأ من سـن (13 – 15) سـنة أي بنـسبة (46.82 – 5.91%) للنوعان معاً ماعدا طالباً وطالباً عمريهما 12 عاماً.

عرض نتيجة السؤال الأول :

"هل يمكن اعتبار التحصيل الأكاديمي معياراً للكشف عن طلبة وطالبان المدارس الثانوية النموذجيـة بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء المعايير المستخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتقسيم طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجيـة بولايـة الخرطوم إلى ثلاثة مستويات متدرجة تصاعدياً تبعاً لدرجا م في التحصيل الأكـاديمي في شـهادة مرحلـة الأساس وذلك كالآتي : (260 – 269 =1) (270 – 274 = 2) (275 – 279 = 3) ، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين هذه الرتب المعبرة عن التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس وكل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي ، والجدول التالي توضح ذلك :

جدول رقم (14)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة مع متغير مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس

المتغيرات	أبعاد المتغير	معامل الارتباط	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الذكاء ومعاييره	الدرجات الخام للطلبة	0.268	0.113	0.002	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطلبة	0.214	113	0.011	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجات الخام للطالبات	0.186	109	0.026	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطالبات	0.158	109	0.050	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجات الخام للنوعان	0.212	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للنوعان	0.172	222	0.005	توجد علاقة ارتباطية طردية
الدافع للإنجاز	حب العمل والرغبة في التميز	0.111	222	0.50	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الشعور بالمسئولية	0.072	222	0.144	لا توجد علاقة ارتباطية
	الاهتمام بالواجبات	0.147	222	0.014	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الاستعداد والمثابرة	0.230	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجة الكلية للإنجاز	0.152	222	0.012	توجد علاقة ارتباطية طردية
قائمة تقـدير الذات	مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.019	222	0.392	لا توجد علاقة ارتباطية
	الميل للعمل والثقة بالنفس والـشعور بالمسئولية	- 0.040	222	0.277	لا توجد علاقة ارتباطية
	الأصالة والدافع المعرفي وممارسة للنقد	- 0.032	222	0.319	لا توجد علاقة ارتباطية
	الدرجة الكلية للسمات	- 0.016	222	0.408	لا توجد علاقة ارتباطية
تـــورانس للابتكارية	الطلاقة	0.107	222	0.056	لا توجد علاقة ارتباطية
	المرونة	0.138	222	0.20	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الأصالة	0.071	222	0.147	لا توجد علاقة ارتباطية
	التفاصيل	0.086	222	0.100	لا توجد علاقة ارتباطية
	الدرجة الكلية للابتكارية	0.107	222	0.056	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (14) الآتي :

1 - أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) .

2 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات الدافع للإنجاز مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (حب العمـل والرغبة في التميز والاهتمام بالواجبات والاستعداد والمثابرة والدرجة الكلية لدافع الإنجاز) وغير دالة إحصائياً في بعد الشعور بالمسئولية.

3 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات قائمة تقـدير الـسمات السلوكية مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس غير دالة إحـصائياً عنـد مـستوى (0.05) .

4 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس تورانس للابتكارية مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس غير دالة إحصائية عنـد مـستوى (0.05) في أبعاد (الطلاقة ، الأصالة ، التفاصيل والدرجة الكلية) ودالة إحصائياً في بعد المرونة .

ولتوفير المزيد من الأدلة والنتائج العلمية للإجابة على السؤال البحثي الأول، قامت الباحثة بتقـسيم طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم إلى ثلاث مستويات متدرجة تصاعدياً تبعاً للنسب المئوية لدرجات التحصيل الأكاديمي في الفصل الأول بالمرحلة الثانوية ، وذلك كالآتي : 75 – أقل من 90 =1) (90 – أقل من 95 = 2) (95 فأكثر = 3) ، ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين هذه الرتب المعبرة عن التحصيل الأكاديمي في الصف الأول بالمرحلة الثانوية وكل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (15)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة مع متغير مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي

المتغيرات	أبعاد المتغير	معامل الارتباط	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الذكاء ومعاييره	الدرجات الخام للطلبة	0.200	113	0.017	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطلبة	0.163	113	0.042	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجات الخام للطالبات	0.194	109	0.022	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطالبات	0.044	109	0.326	لا توجد علاقة ارتباطية
	الدرجات الخام للنوعان	0.0175	222	0.032	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للنوعان	0.038	222	0.288	لا توجد علاقة ارتباطية
الدافع للإنجاز	حب العمل والرغبة في التميز	0.129	222	0.028	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الشعور بالمسئولية	0.043	222	0.261	لا توجد علاقة ارتباطية
	الاهتمام بالواجبات	0.197	222	0.002	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الاستعداد والمثابرة	0.168	222	0.006	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجة الكلية للإنجاز	0.159	222	0.009	توجد علاقة ارتباطية طردية
قائمة تقـدير الذات	مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.297	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الميل للعمل والثقة بالنفس والـشعور بالمسئولية	0.082	222	0.111	لا توجد علاقة ارتباطية
	الأصالة والدافع المعرفي وممارسة للنقد	0.230	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية

المتغيرات	أبعاد المتغير	معامل الارتباط	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
	الدرجة الكلية للسمات	0.260	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
تورانس للابتكارية	الطلاقة	0.142	222	0.017	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المرونة	0.218	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الأصالة	0.105	222	0.060	لا توجد علاقة ارتباطية
	التفاصيل	0.140	222	0.019	لا توجد علاقة ارتباطية
	الدرجة الكلية للابتكارية	0.172	222	0.005	توجد علاقة ارتباطية طردية

يتضح من الجدول رقم (15) الآتي :

1 - أن قيمة معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين الدرجات الخام لذكاء ومعاييره مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي دالة إحصائياً عن مستوى (0.05) بالنسبة لجميع الدرجات الخام للذكاء ومعاييره ماعدا معايير الطالبات والنوعان معاً فهي غير دالة إحصائياً .

2 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات الدافع للإنجاز دافع الإنجاز مع مستويات التحصيل الأكاديمي في الصف الأول الثانوي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (حب العمل ، والرغبة في التميز ، الاهتمام بالواجبات ، الاستعداد والمثابرة والدرجة الكلية لدافع الإنجاز) وغير دالة إحصائياً في بعد الشعور بالمسئولية .

3 – إن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات السمات السلوكية مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (مهارات التوافق العقلي المعرفي ، الأصالة والدافع للإنجاز والدرجة الكلية) وغير دالة إحصائياً في بعد الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية.

4 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس تورانس للابتكارية مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (الطلاقة ، المرونة ، التفاصيل والدرجة الكلية) وغير دالة إحصائياً في بعد الأصالة .

وللتحقق عما إذا كان المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي والذي يتألف بجمع رتب التحصيل الأكاديمي بشهادة مرحلة الأساس ورتب التحصيل الأكاديمي في الصف الأول بالمرحلة الثانوية ، يعد معياراً مناسباً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم تبعاً لتفوقهم العقلي، قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين رتب المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي وكل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي ، والجدول التالي توضح ذلك.

جدول رقم (16)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متغيرات الدراسة مع متغير مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي

المتغيرات	أبعاد المتغير	معامل الارتباط	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
الذكاء ومعاييره	الدرجات الخام للطلبة	0.290	113	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطلبة	0.235	113	0.006	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجات الخام للطالبات	0.201	109	0.018	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للطالبات	0.123	109	0.101	لا توجد علاقة ارتباطية
	الدرجات الخام للنوعان	0.190	222	0.002	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المعايير للنوعان	0.118	222	0.039	توجد علاقة ارتباطية طردية
الدافع للإنجاز	حب العمل والرغبة في التميز	0.137	222	0.021	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الشعور بالمسئولية	0.056	222	0.167	لا توجد علاقة ارتباطية
	الاهتمام بالواجبات	0.197	222	0.002	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الاستعداد والمثابرة	0.227	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجة الكلية للإنجاز	0.177	222	0.004	توجد علاقة ارتباطية طردية
قائمة تقـدير الذات	مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.184	222	0.003	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الميل للعمل والثقة بالنفس والـشعور بالمسئولية	0.025	222	0.354	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الأصالة والدافع المعرفي وممارسة للنقد	0.116	222	0.042	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجة الكلية للسمات	0.143	222	0.017	توجد علاقة ارتباطية طردية
تـــورانس للابتكارية	الطلاقة	0.146	222	0.015	توجد علاقة ارتباطية طردية
	المرونة	0.203	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الأصالة	0.099	222	0.071	لا توجد علاقة ارتباطية
	التفاصيل	0.128	222	0.029	توجد علاقة ارتباطية طردية
	الدرجة الكلية للابتكارية	0.159	222	0.009	توجد علاقة ارتباطية طردية

يتضح من الجدول رقم (16) الآتي :

1 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بالنسبة للطلبة والطالبات والنوعان معاً معادا المعايير بالنسبة للطالبات فهي غير دالة إحصائياً .

2 – إن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات دافع الإنجاز مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (حب العمل والرغبـة في

التميز ، الاهتمام بالواجبات ، الاستعداد والمثابرة والدرجة الكلية لدافع الإنجاز) وغير دالة إحصائياً في بعـد الشعور بالمسئولية.

3 - أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات السمات السلوكية مـع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد (مهارات التوافق العقلي والمعرفي ، الأصالة والدافع المعرفي والممارسة للنقد والدرجة الكلية للسمات السلوكية) وغـير دالـة إحصائياً في بعد الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية .

4 – أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين درجات مقياس تورانس للابتكارية مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي دالة إحصائياً عند مستوى (0.005) في أبعاد (الطلاقة ، المرونة ، التفاصيل والدرجة الكلية الابتكارية) وغير دالة إحصائياً في بعد الأصالة .

تلاحظ الباحثة من نتائج السؤال الأول الآتي :

1 – أن قيم تحصيل شهادة مرحلة الأساس دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) مع الذكاء ومعاييره للطلبة والطالبات والنوعان معاً ، وأيضاً مع قيم درجات اختبار الدافع للإنجاز في جميع أبعاده ، والدرجـة الكلية ماعدا بعد الشعور بالمسئولية فهذا غير دال إحصائياً.

2- أن قيم تحصيل شهادة مرحلة الأساس غير دالة إحصائياً مع قائمة تقدير السمات الـسلوكية في جميع أبعادها والدرجة الكلية وأيضاً غير دالة إحصائياً مع درجات اختبار تورانس للـتفكير الابتكـاري في جميع أبعاده والدرجة الكلية ماعدا بعد المرونة فهو دال إحصائياً.

3 – إن قيم تحصيل الصف الأول الثانوي دالة إحصائياً مع الدرجات الخام للذكاء ومعاييره ماعـدا معايير الطالبات والنوعان معاً ، وأيضاً دالة إحصائياً مع درجات اختبار الدافع للإنجاز وقائمة تقدير السمات السلوكية واختبار تورانس للتفكير الابتكاري في جميع الأبعاد ماعدا بعد الشعور بالمسئولية ، الميل للعمـل والشعور بالمسئولية ، الأصالة فهذه الأبعاد غير دالة إحصائياً مع قيم تحصيل الصف الأول الثانوي .

4 – بالنسبة للمعيار المزدوج تلاحظ الباحثة على أن قيم هذا المعيار ونتائجه تشبه تماماً نتائج قـيم تحصيل الصف الأول الثانوي وبالتالي ترى الباحثة عدم أهمية هذا المعيار المزدوج في تصنيف طلبة وطالبـات المدارس النموذجية كطلاب متفوقين عقلياً لأنه لم يظهر أي علاقات جديدة مع متغيرات الدراسة الأخرى.

عرض نتيجة السؤال الثاني :

هل يمكن اعتبار الذكاء معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانويـة النموذجيـة بولايـة الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية ؟

للوصول لإجابة علمية على السؤال البحثي ، قامت الباحثة أولاً بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري وبحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين الرتب المعبرة عن معايير الذكاء مع كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (17)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات دافع الإنجاز مع مستويات الذكاء

أبعاد الدافع للإنجاز	قيمة معامل ارتباط الرتب مع مستويات الذكاء (معاييره)	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
حب العمل والرغبة في التميز	0.029	222	0.336	لا توجد علاقة ارتباطية
الشعور بالمسئولية	0.071	222	0.148	لا توجد علاقة ارتباطية
الاهتمام بالواجبات	- 0.030	222	0.326	لا توجد علاقة ارتباطية
الاستعداد والمثابرة	- 0.033	222	0.312	لا توجد علاقة ارتباطية
الدرجة الكلية لدافع الإنجاز	0.014	222	0.418	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (17) أن نتيجة معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجة جميـع أبعاد دافع الإنجاز مع مستويات الذكاء (معاييره) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) .

جدول رقم (18)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات السمات السلوكية مع مستويات الذكاء

أبعاد قائمة السمات السلوكية	قيمة معامل ارتباط الرتب مع مستويات الذكاء (معاييره)	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.001	222	0.449	لا توجد علاقة ارتباطية
ميل العمل وثقة بالنفس وشعور مسئولية	- 0.045	222	0.250	لا توجد علاقة ارتباطية
أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد	0.013	222	0.424	لا توجد علاقة ارتباطية
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	- 0.006	222	0.462	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (18) أن نتيجة معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات السمات السلوكية مع مستويات الذكاء (معاييره) غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد القائمة والدرجة الكلية لقائمة تقدير السمات السلوكية.

عرض نتيجة السؤال الثالث:

هل يمكن اعتبار القدرة على التفكير الابتكاري معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية كمحكات خارجية؟

للوصول لإجابة على هذا السؤال البحثي، قامت الباحثة أولاً بحساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجة الكلية للتفكير الابتكاري من بيانات المفحوصين بعينة الدراسة ، فأوضحت النتائج أن قيمة الوسط الحسابي تبلغ (65.56) وأن قيمة الانحراف المعياري (22.75) ، وعلى ذلك قامت الباحثة بتقسيم طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم بعينة الدراسة إلى ثلاث مستويات متدرجة تصاعدياً تبعاً للدرجة الكلية للتفكير الابتكاري وذلك كالآتي : (أقل من 65 درجة = 1) (66 – 86 = 2) (أكثر من 88 = 3) ، وذلك لأنه لا توجد معايير سودانية لمقياس تورانس للتفكير الابتكاري وبالتالي قامت الباحثة بهذا التقسيم الرتبي حتى تسهل عملية المعالجة الإحصائية ومن ثم قامت بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين الرتب المعبرة عن التفكير الابتكاري مع كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية ، والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

جدول رقم (19)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات دافع الإنجاز مع مستويات التفكير الابتكاري

أبعاد الدافع للإنجاز	قيمة معامل ارتباط الرتب مع مستويات التفكير الابتكاري	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
حب العمل والرغبة في التميز	0.084	222	0.107	لا توجد علاقة ارتباطية
الشعور بالمسئولية	0.022	222	0.374	لا توجد علاقة ارتباطية
الاهتمام بالواجبات	0.013	222	0.426	لا توجد علاقة ارتباطية

الاستعداد والمثابرة	0.120	222	0.038	توجد علاقة ارتباطية طردية
الدرجة الكلية لدافع الإنجاز	0.059	222	0.193	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (19) أن نتيجة معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات دافع الإنجاز مع مستويات التفكير الابتكاري غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) وذلك في أبعاد حب العمل ، الشعور بالمسئولية والاهتمام بالواجبات والدرجة الكلية لدافع الإنجاز ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في بعد الاستعداد والمثابرة .

جدول رقم (20)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين درجات السمات السلوكية مع مستويات التفكير الابتكاري

أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية	قيمة معامل ارتباط الرتب مع مستويات التفكير الابتكاري	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مهارات التوافق العقلي المعرفي	- 0.020	222	0.383	لا توجد علاقة ارتباطية
ميل للعمل وثقة بالنفس وشعور بالمسئولية	- 0.028	222	0.340	لا توجد علاقة ارتباطية
أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد	0.038	222	0.287	لا توجد علاقة ارتباطية
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	- 0.010	222	0.443	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (20) أن نتيجة معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بـين درجـات السمات السلوكية مع مستويات التفكير الابتكاري غير دالة إحصائياً في جميع أبعاد قائمة تقدير الـسمات السلوكية والدرجة الكلية للقائمة عند مستوى (0.05).

عرض نتيجة السؤال الرابع :

"ما أنسب المعايير للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً؟

للإجابة على هذا السؤال البحثي ، قامت الباحثة باستخدام التحليل العاملي Factor analysis كأسلوب إحصائي يهتم باكتشاف ووصف التكوين الافتراضي لمجموعة من العلاقات بين المتغيرات بطريقة اقتصادية عن طريق المكونات الكامنة، ولذلك فهو يهتم بقوة مسارات الانحدار من العوامل إلى المتغيرات أو لدى تأثير المكونات في التوصل إلى المتغيرات (صلاح مراد ،2000 : 487) .

وقد أجرت الباحثة عمليات التحليل العاملي على مصفوفة الارتباطات بين رتب الذكاء والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس والتحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي ، فبين هذا الإجراء أن هناك عاملين قد يصلح أحدهما (أو ربما كليهما) ليكون معياراً صادقاً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم.

يتألف أولهما من الدرجات المحسوبة من المعادلة الآتية :

ع1 = (0.68) (رتبة الذكاء) + (0.61) (رتبة التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس) .

ملحوظة : ستطلق الباحثة على هذا المعيار اسم معيار الذكاء وتحصيل الأساس.

بينما يتألف ثانيهما من الدرجات المحسوبة من المعادلة التالية :

ع2 = (0.71) رتبة الابتكارية + (0.61) رتبة التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي.

ملحوظة : ستطلق الباحثة على هذا المعيار اسم معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي) . وقد استندت الباحثة في هذا الإجراء إلى ما أوضحه ريتشارد جونسون ودين وشيرن (Richard et al, 1997) بأن التحليل العاملي يهدف إلى وصف علاقات التغاير بين عدد كبير من المتغيرات (السمات في حالة التفوق العقلي) بدلالة عدد غير قليل من المتغيرات العشوائية غير المشاهدة والتي تسمى بالعوامل Factors ، أي أن العامل عبارة عن متغير افتراضي غير مشاهد مشتق من تحليل بيانات مجموعة متغيرات تم قياسها قياساً مباشراً.

ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين قيم رتب كل من (ع1) و (ع2) (كلا على حدة) مع كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية ، والجداول التالية توضح هذا الإجراء الأخير :

جدول رقم (21)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس (ع1) مع درجات أبعاد الدافع للإنجاز

أبعاد الدافع للإنجاز	قيمة معامل ارتباط الرتب مع قيم رتب ع1	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
حب العمل والرغبة في التميز	0.082	222	0.112	لا توجد علاقة ارتباطية
الشعور بالمسئولية	0.095	222	0.078	لا توجد علاقة ارتباطية
الاهتمام بالواجبات	0.053	222	0.216	لا توجد علاقة ارتباطية
الاستعداد والمثابرة	0.097	222	0.076	لا توجد علاقة ارتباطية

الدرجة الكلية لدافع الإنجاز	0.094	222	0.081	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (21) أن معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس (ع1) مع درجات جميع أبعاد الدافع للإنجاز والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) .

جدول رقم (22)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس(ع1) مع درجات أبعاد السمات السلوكية

أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية	قيمة معامل ارتباط الرتب مع قيم رتب ع1	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.005	222	0.469	لا توجد علاقة ارتباطية
ميل للعمل وثقة بالنفس وشعور بالمسئولية	- 0.061	222	0.183	لا توجد علاقة ارتباطية
أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد	- 0.007	222	0.458	لا توجد علاقة ارتباطية
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	- 0.016	222	0.406	لا توجد علاقة ارتباطية

يتضح من الجدول رقم (22) أن نتيجة معاملات الارتباط لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس (ع1) مع درجات أبعاد السمات السلوكية غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في كل أبعاد القائمة والدرجة الكلية لقائمة تقدير السمات السلوكية .

جدول رقم (23)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) مع درجات أبعاد الدافع للإنجاز

أبعاد الدافع للإنجاز	قيمة معامل ارتباط الرتب مع قيم رتب ع 2	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
حب العمل والرغبة في التميز	0.149	222	0.013	توجد علاقة ارتباطية طردية
الشعور بالمسئولية	0.046	222	0.249	لا توجد علاقة ارتباطية
الاهتمام بالواجبات	0.146	222	0.015	توجد علاقة ارتباطية طردية
الاستعداد والمثابرة	0.201	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
الدرجة الكلية لدافع الإنجاز	0.152	222	0.012	توجد علاقة ارتباطية طردية

يتضح من الجدول رقم (23) أن معاملات الارتباط بين العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) مع درجات الدافع للإنجاز مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في جميع أبعاد القائمة ماعدا بعد الشعور بالمسئولية.

جدول رقم (24)

يوضح نتيجة معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) مع درجات أبعاد السمات السلوكية

أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية	قيمة معامل ارتباط الرتب مع قيم رتب ع 2	حجم العينة	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
مهارات التوافق العقلي المعرفي	0.212	222	0.001	توجد علاقة ارتباطية طردية
ميل للعمل وثقة بالنفس وشعور بالمسئولية	0.041	222	0.272	لا توجد علاقة ارتباطية
أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد	0.203	222	001.	توجد علاقة ارتباطية طردية
الدرجة الكلية للسمات السلوكية	0.191	222	0.002	توجد علاقة ارتباطية طردية

يتضح من الجدول رقم (24) أن نتيجة معامل الارتباط بين العلاقة الارتباطية بين قيم رتب معيار الابتكارية في تحصيل الثانوي (ع2) مع درجات أبعاد السمات السلوكية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في أبعاد مهارات التوافق العقلي المعرفي أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد والدرجة الكلية لسمات السلوكية وغير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) في بعد الميل للعمل والشعور بالمسئولية .

عرض نتيجة السؤال الخامس :

"ما نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم في ضوء المعايير المستخدمة؟"

جدول رقم (25)

يوضح التكرار والنسبة المئوية للمتفوقين عقلياً تبعاً للنوع وحدود الثقة لكل نسبة هذه النسب بمجتمع الدراسة (بمستوى ثقة 95%)

معايير التفوق التحصيلي	النوع	من بيانات عينة الدراسة			حدود الثقة للنسبة بمجتمع الدراسة	
		التكرار	العدد الكلي	النسبة المئوية	الحد الأدنى للنسبة المئوية	الحد الأعلى للنسبة المئوية
التحصيل الأكاديمي شهادة الأساس	الطلبة الذكور	27	113	23.89	16.03	31.76
	الطالبات	33	109	30.28	21.65	38.9
	مجموع النوعين	60	222	27.03	21.19	32.87
التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي	الطلبة الذكور	18	113	15.93	9.18	22.68
	الطالبات	79	109	72.48	64.09	80.86
	مجموع النوعين	97	222	43.69	37.17	50.22
المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي	الطلبة الذكور	14	113	12.39	6.31	18.46
	الطالبات	30	109	27.52	19.14	35.91
	مجموع النوعين	44	222	19.82	14.58	25.06
الذكاء (معايير (مهيد ، الخطيب)	الطلبة الذكور	58	113	51.33	42.11	60.54
	الطالبات	43	109	39.45	30.27	48.62
	مجموع النوعين	101	222	45.5	38.94	52.05
الابتكارية	الطلبة الذكور	13	113	11.5	5.62	17.39
	الطالبات	17	109	15.6	8.78	22.41
	مجموع النوعين	30	222	13.51	9.02	18.01
الابتكارية وتحصيل الثانوي	الطلبة الذكور	85	113	75.22	67.26	83.18
	الطالبات	100	109	91.74	86.58	96.91
	مجموع النوعين	185	222	83.33	78.43	88.24

عند مقارنة نسب الطلبة الذكور مع نسب الطالبات تلاحظ الباحثة أن نسبة المتفوقات من الطالبات أكثر من نسبة المتفوقين من الطلبة الذكور في جميع معايير التفوق العقلي ماعدا معيار الذكاء ، أما بالنسبة للنوعين معاً فإن الابتكارية وتحصيل الثانوي يمثل أعلى نسبة 83% يليها الذكاء 45% ثم التحصيل

الأكاديمي بالصف الأول الثانوي 43% ثم التحصيل الأكاديمي بشهادة الأساس 27% ثم المعيار المـزدوج 19% (التحصيل الأساسي + تحصيل الثانوي وأخيراً الابتكارية 13%.

عرض نتيجة السؤال السادس :

"من بين متغيرات الدراسة الكمية ، ما هي أكثر المتغيرات أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية؟

جدول رقم (26)

يوضح نتيجة تحليل الانحدار المتعدد الخطي التدريجي لمعرفة المتغيرات الأكثر أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية (ن = 222)

المتغيرات الداخلة في معادلة التنبؤ حسب ترتيب دخولها	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح*	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	ح**	معامل الارتباط المتعدد	معامل التحديد المعدل
خ (1) تحـصيل شـهادة الأساس	الانحدار	1691.529	1	1691.529	73.873	0.001	0.501	0.251
	الخطأ	5037.506	220	22.898				
	الكلي	6729.035	221					
خ (2) مهـارات التوافـق العقلي المعرفي	الانحدار	2073.637	2	1036.818	48.774	0.001	0.555	0.308
	الخطأ	4655.399	237	21.258				
	الكلي	6729.035	221					
خ (3) الاستعداد والمثـابرة (أحد أبعاد دافع الإنجاز)	الانحدار	2165.466	3	721.822	34.481	0.001	0.567	0.322
	الخطأ	4563.570	236	20.934				
	الكلي	6729.035	221					

يتضح من الجدول رقم (26) الذي يوضح نتيجة تحليل الانحدار المتعدد الخطي التـدريجي لمعرفـة المتغيرات الأكثر أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، أن تحصيل شهادة الأساس يسهم بنسبة تباين 25% من التحصيل الدراسي الثانوي تليه مهـارات التوافـق العقلـي والمعرفي وهي أحد أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية إذ يسهم هذا البعد بنسبة تباين 5% ثم يليه بعـد الاستعداد والمثابرة (أحد أبعاد اختبار دافع الإنجاز) ويسهم هذا البعد بنسبة تباين 2%.

أما بالنسبة لمعياري الذكاء والابتكارية فإ ما لم يسهما بأي درجة مقبولـة في التنبـؤ بالتحـصيل الدراسي وبالتالي لم يظهرا في المتغيرات الداخلة في معادلة التنبؤ .

تلخيص نتائج الدراسة :

يمكن تلخيص النتائج في هذه الدراسة على النحو التالي:

* د ح تعني درجة الحرية .

** ح تعني الاحتمالية (مستوى الدلالة) .

أظهرت نتائج السؤال الأول أنه توجد علاقة ارتباطية بين الدرجات الخام للـذكاء ومعـاييره مـع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس بالنسبة للطلبة والطالبات والنوعين معـاً كمـا أن هنالك علاقة ارتباطية بين مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس وبين درجات أبعاد دافع الإنجاز المتمثلة في حب العمل والرغبة في التميز – الاهتمام بالواجبات الاستعداد والمثابرة والدرجة الكليـة لدافع الإنجاز أما بعد الشعور بالمسئولية فهو غير دال إحصائياً عند مستوى (0.05) ، كما أنه لا توجـد علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) في مستويات التحصيل الأكاديمي لشهادة مرحلة الأساس وقائمة تقدير السمات السلوكية في جميع أبعادها والدرجة الكلية للقائمة .

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين درجة مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري بأبعـاده المتمثلـة في (الطلاقة – الأصالة – التفاصيل والدرجة الكلية مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس فإنه لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى (0.05) فيما عدا بعد المرونة فإن العلاقة ارتباطية دالة إحـصائياً عند مستوى (0.05) .

أما في المرحلة الثانوية فقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة دلالة العلاقة في هذه الرتب المعبرة عن التحصيل الأكاديمي في الصف الأول بالمرحلة الثانوية وكل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي كما أنه توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات اختبار دافع الإنجاز في أبعاده المتمثلة في (حب العمل – الرغبة في التميز – الاهتمام بالواجبات – الاستعداد والمثابرة والدرجة الكلية لدافع الإنجاز مع مستويات التحصيل الأكـاديمي بالصف الأول الثانوي.

أما بعد الشعور بالمسئولية فإنه لا توجد علاقة ارتباطية بينه وبين مستويات التحـصيل الأكـاديمي بالصف الأول الثانوي .

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجات قائمة السمات السلوكية بأبعادها المتمثلة في مهارات التوافق العقلي والمعرفي ، أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد والدرجة الكلية لسمات السلوكية مـع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي أما البعد الخاص بالميل للعمل والثقة بالنفس والـشعور بالمسئولية فإن النتائج أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية بينه وبين مستويات التحصيل الدراسي بالـصف الأول الثانوي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات مقياس (تورانس) للتفكير الابتكـاري بأبعاده المتمثلة في (الطلاقة – المرونة – التفاصيل والدرجة الكلية) مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي، أما بعد الأصالة فإن النتائج أظهرت عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذا البعد ومستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي.

كما قامت الباحثة باستخدام المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي والذي يتألف بجمع رتب التحصيل الأكاديمي لشهادة مرحلة الأساس ، ورتب التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي للتحقق ما إذا كـان يعد معياراً مناسباً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً وقـد

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب لسبيرمان لمعرفة دلالة العلاقة بين رتب المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي وكل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي بالنسبة للطلبة والطالبات والنوعين معاً أما بالنسبة لمعايير الذكاء الخاصة بالطالبات فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بينهما وبين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجات قائمة تقدير السمات السلوكية بأبعادها المتمثلة في (مهارات التوافق العقلي المعرفي، أصالة ، ودافع معرفي، وممارسة النقد والدرجة الكلية للسمات السلوكية مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي ، أما البعد الخاص بالميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذا البعد والمعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.05) بين درجات مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري بأبعاده المتمثلة في (الطلاقة – المرونة – التفاصيل والدرجة الكلية) مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي أما بعد الأصالة فإنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة بينه وبين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي.

أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني المتمثل في هل يمكن اعتبار الذكاء معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة تقدير السمات السلوكية؟

فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات دافع الإنجاز في جميع أبعاده المتمثلة في (حب العمل والرغبة في التميز – الشعور بالمسئولية الاهتمام بالواجبات ، الاستعداد والمثابرة ، والدرجة الكلية لدافع الإنجاز مع مستويات الذكاء (معاييره) .

بالنسبة لقائمة تقدير السمات السلوكية كمحك خارجي للتفوق العقلي أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات قائمة تقدير السمات السلوكية في جميع أبعادها المتمثلة في (مهارات التوافق العقلي المعرفي – الميل للعمل – والثقة بالنفس – الشعور بالمسئولية ، أصالة ، ودافع معرفي وممارسة النقد والدرجة الكلية مع مستويات الذكاء (معاييره) .

أما بالنسبة لنتيجة السؤال الثالث المتمثل في هل تعتبر القدرة على التفكير الابتكاري معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز وقائمة تقدير السمات السلوكية ؟

فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات دافع الإنجاز في أبعاده المتمثلة في (حب العمل والرغبة في التميز ، الشعور بالمسئولية ، الاهتمام بالواجبات والدرجة الكلية لدافع الإنجاز مع مستويات التفكير الابتكاري أما البعد الخاص بالاستعداد والمثابرة أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية

دالة بين هذا البعد ومستويات التفكير الابتكاري كما أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالـة بين درجات قائمة السمات السلوكية بأبعادها المتمثلة في (مهارات التوافق العقلي والمعرفي ، ميل للعمل وثقة بالنفس وشعور بالمسئولية ، أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد والدرجة الكلية للقائمة مع مستويات التفكير الابتكاري.

أما فيما يتعلق بنتيجة السؤال الرابع المتمثل في ما أنسب المعايير للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً؟

فقد كانت النتائج الخاصة بهذا السؤال ذو المعيارين كالآتي : بالنسبة للمعيار الأول (ع1) فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس مع درجات جميع أبعاد الدافع للإنجاز.

كما أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين قيم رتب معيار الذكاء وتحصيل الأساس (ع1) مع درجات جميع أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية.

بالنسبة للمعيار الثاني (ع2) فقد أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين قيم رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) مع جميع أبعاد الدافع للإنجاز ماعدا بعد الشعور بالمسئولية فإنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة في هذا البعد مع رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي.

أما فيما يختص بقائمة تقدير السمات السلوكية كمحك خارجي فقد أظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة بين جميع أبعاد السمات السلوكية والدرجة الكلية ماعدا بعد الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين هذا البعد وبين قيم رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) .

أما بالنسبة لنتيجة السؤال الخامس المتمثل في ما نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم في ضوء المعايير المستخدمة؟ ، فقد أظهرت النتائج أن نسبة المتفوقات من الطالبات أكبر من نسبة المتفوقين من الطلبة الذكور في جميع معايير التفوق العقلي ماعدا معيار الذكاء فإن نسبة الذكور أعلى من الطالبات.

أما بالنسبة لمعايير التفوق للنوعين معاً فإن الابتكارية وتحصيل الثانوي تمثل أعلى نسبة كما موضح في الجدول رقم (25) يليها الذكاء ، ثم التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي ثم التحصيل الأكاديمي لشهادة الأساس ثم المعيار المزدوج (تحصيل الأساس + تحصيل الثانوي) وأخيراً الابتكارية.

أما نتيجة السؤال السادس الذي ينص على ما هي أكثر المتغيرات أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية؟

فقد أظهرت نتيجة تحليل الانحدار المتعدد الخطي التدرجي لمعرفة المتغيرات الأكثر أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي أن تحصيل شهادة الأساس يسهم بنسبة تباين 25% من التحصيل الدراسي الثانوي يليه مهارات التوافق العقلي المعرفي وهي أحد أبعاد قائمة تقدير

السمات السلوكية إذ يسهم هذا البعد بنسبة تباين 5% ثم يليه بعد الاستعداد والمثابرة أحد أبعـاد اختبـار الدافع للإنجاز ويسهم هذا البعد بنسبة تباين 2%.

الفصل السادس
مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السادس
مناقشة نتائج الدراسة

M:

في ضوء أهداف الدراسة المتمثلة في الكشف عن بعض سمات المتفوقين عقلياً واستخدام عدة معـايير تساعد في الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم .

وفي ضوء السعي إلى معرفة الأهمية النسبية لهذه السمات كمؤشرات ومنبئات للتفوق العقلي، فقـد انحصرت هذه السمات والمؤشرات في الآتي:

الذكاء الذي يقاس باختبار (ريفن) للمصفوفات المتتابعة والتفكير الابتكاري كما يقـاس بمقيـاس تورانس للتفكير الابتكاري صورة الأشكال (ب) والتحصيل الدراسي المتمثل في مجموع شـهادة مرحلـة الأساس ونتيجة الفترة الأولى للمستوى الأول في المرحلة الثانوية ، ودافعية الإنجاز ، وقائمة تقدير الـسمات السلوكية . وقد قامت الباحثة بتصميم دليل يساعد المعلم على انتقاء الطلاب الذين يرى م سمات تنم عن تفوقهم العقلي من طلبة المدارس النموذجية في الفئات العمرية من (13 – 15) سنة على نطـاق ولايـة الخرطوم وحللت بيانات التطبيق للمقاييس المـستخدمة في الدراسـة باسـتخدام المتوسـطات الحـسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط والتحليل العاملي والانحدار المتعدد الخطي التدريجي وقد أجابـت الدراسة عن ستة أسئلة رئيسة بحث السؤال الأول عن علاقة التحصيل بالذكاء وهل يمكن اعتبـاره معيـاراً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً ، وينص السؤال الثـاني على هل يعتبر الذكاء معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية كمحكات خارجية.

وينص السؤال الثالث هل يعتبر التفكير الابتكاري معياراً للكشف عن طلبـة وطالبـات المـدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة الـسمات السلوكية.

أما السؤال الرابع فقد تركز حول ما أنسب المعايير للكشف عن طلبة وطالبات المـدارس الثانويـة النموذجية بولاية الخرطوم كطلبة متفوقين عقلياً وما مدى أهمية هذه المعايير في ضوء كل من دافع الإنجـاز ودرجات قائمة السمات السلوكية .

ويركز السؤال الخامس على ما نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة وطالبات المدارس النموذجيـة بولايـة الخرطوم في ضوء المعايير المستخدمة؟

أما السؤال السادس والأخير فقد كان نصه "ما هي أكثر المتغيرات أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية؟

ويعالج هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بالأسئلة الستة ثم التعقيب علـى هـذه النتـائج وأخـيراً التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول الذي ينص على "هل يمكن اعتبار التحصيل الأكاديمي معياراً مناسباً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً" في ضوء المعايير المستخدمة؟.

قامت الباحثة بإجراء ثلاثة معالجات إحصائية للحصول على مقياس التحصيل الأكاديمي بمستوياته الثلاثة ، مجموع الدخول للمرحلة الثانوية ، (نتيجة شهادة الأساس)، تحصيل الصف الأول الثانوي ، نتيجة شهادة الأساس + التحصيل الأكاديمي للمرحلة الثانوية.

المعالجة الأولى:

معرفة العلاقة الارتباطية بين تحصيل الأساس المتمثل في مجموع الدخول إلى المرحلة الثانوية مع كل من المتغيرات والمؤشرات الدالة على التفوق العقلي.

المعالجة الثانية:

معرفة العلاقة الارتباطية بين تحصيل الصف الأول الثانوي مع كل من المتغيرات والمؤشرات الدالة على التفوق العقلي.

المعالجة الثالثة :

جمع رتب التحصيل الأكاديمي لشهادة مرحلة الأساس ورتب التحصيل الأكاديمي في الصف الأول بالمرحلة الثانوية وأطلق على هذه العملية اسم المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي ثم بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة دلالة العلاقة بين رتب المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي مع كل من المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي.

بالرجوع إلى نتائج المعالجة الأولى نجد أن قيم معاملات الارتباط التي تقيس العلاقة الارتباطية بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره بالنسبة للطلبة والطالبات والنوعان معاً مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس دالة إحصائياً مما يؤكد قوة العلاقة الارتباطية بين الذكاء والتحصيل الدراسي وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات مثل دراسة فرج عبدالقادر 1981 ، ودراسة عبدالوهاب كامل 1993 ودراسة السر أحمد سليمان 1996 ودراسة فاروق عبدالسلام وآخرون 1998 والتي اتفقت جميعها على قوة هذا الارتباط ، ومن النتائج التي توصل إليها العلماء منذ وقت طويل أن اختبارات الذكاء ترتبط باختبارات التحصيل المقننة بنفس درجة الارتباط الداخلي في كل منها على حدة ، بل أن معامل الارتباط بين التحصيل الأكاديمي والذكاء قد يصل إلى نفس درجة ثبات كل منهما (أبوحطب ، 1978 ، 140)

ويؤكد علماء النفس والتربية بأن المهارة في أي مادة من مواد الدراسة الأكاديمية تغطي نشاطاً عقلياً معيناً وقد أثبتت كثير من البحوث هذه العلاقة الارتباطية الموجبة بين الذكاء كما يقاس باختبارات الذكاء وبين المواد الدراسية المختلفة كما تقاس بالاختبارات التحصيلية كبحث بيرن (Burn) في إنجلترا وبحث

بوند (Bond) في أمريكا. (أحمد زكي صالح ، 1988، 746) وتؤيد هذه النتيجة أيضاً دراسة المليجـي 1988 ، الذي توصل إلى وجود علاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي وهذا يعني أن الأذكياء يمكنهم أن يكونوا أكثر نجاحاً في تحصيل المناهج الدراسية.

أيضاً قامت الباحثة باستخدام متغير دافع الإنجاز وقائمة تقـدير الـسمات الـسلوكية واعتبارهـا كمحكات خارجية للتفوق العقلي ومعرفة علاقاتهما بالتحصيل الأكاديمي لشهادة مرحلـة الأسـاس وقـد أظهرت النتائج وجود دلالة إحصائية بين متغير دافع الإنجاز وأبعاده المتمثلة (حب العمل – الرغبة في التميز ، الاهتمام بالواجبات – الاستعداد والمثابرة والدرجة الكلية لدافع الإنجاز) ، مـع مـستويات التحـصيل الدراسي لشهادة مرحلة الأساس، أما بعد الشعور بالمسئولية وهو أحد أبعاد اختبار الدافع للإنجاز فهو غـير دال إحصائياً في ارتباطه بالتحصيل الدراسي. وتفسر الباحثة ذلك بأن الطلبة والطالبات في المرحلة الأساسية (مرحلة الأساس) لم يكتمل لديهم النضج في هذا البعد لأنهم يكونون في نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة كمـا أن هذا الاختبار يعد من اختبـارات الأداء المميز للشخصية أكثر من كونه معياراً خارجياً للتفوق العقلـي (Typical Performance) كما يسميه كرونباك 1965ويقصد به ما يؤديه المفحـوص بالفعـل وطريقة أدائه وليس ما يستطيع أداؤه وبما أن الاستجابة الفعلية في اختبار الدافع للإنجاز تقوم علـى وضـع علامة على خيار من عدة خيارات ليس لها درجات بالتالي الطلاب لا يعلمون درجة أدائهم علـى هـذا الاختبار لأنه فعلاً لا يعبر عمـا يستطيع الطالب أداءه ولذلك اطلقت الباحثـة على هذا الاختبار محـك خارجي للتفوق العقلي، كما قامت الباحثة أيضـاً بإيجاد معامـل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين محك خارجي آخر هو قائمة تقدير السمات السلوكية مع مستويات التحصيل الأكـاديمي في شهادة مرحلة الأساس ، وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات قائمة تقدير الـسمات السلوكية مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس ، وتعزو الباحثة هذه النتيجـة إلى أن قائمة تقدير السمات السلوكية تندرج أجوبتها من (5 – صفر) بناءاً على الملاحظة الخارجية للمعلم عـن الطالب ، ومع أن المعلمين هم الأقرب لطلبتهم إلا أن النسب المئوية لدقتهم وفاعليتهم في ترشـيح الطلبـة المتفوقين عقلياً حقاً لم يتجاوز الـ (50%) . (Davis & Rimm 1989)

بالإضافة إلى أن معرفة المعلمين لطلاب عينة الدراسة لا يتعدى الثلاثة أشهر لأنهم طلاب جـدد في الصف الأول الثانوي أيضاً قامت الباحثة بإيجاد معامل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري مع مستويات التحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأسـاس، وقـد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد مقياس تورانس للتفكير الابتكاري صورة الأشكال (ب) المتمثلة في (الطلاقة – الأصالة – التفاصيل – الدرجة الكلية) ، مع مستويات التحصيل الأكـاديمي في شهادة مرحلة الأساس.

أما بعد المرونة فإن هنالك علاقة ارتباطية دالة بينه وبين تحصيل شهادة مرحلة الأساس، وتتفق هـذه النتيجة مع كل من دراسة كاظم رضا 1982 ، ودراسة جليفورد 1968 الذي استخدم التحليل العاملي

ومعاملي الارتباط بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي فوجد أن معامل الارتباط يتراوح مـا بـين (0.20 : 0.30) وهو غير دال إحصائياً (1968) Guilford ودراسة حلمي المليجي 1968 الـذي توصل إلى عدم وجود علاقة بين الإبداع والتحصيل الدراسي وهذا يعني أن الأذكياء يمكنهم أن يكونوا أكثر نجاحاً في المناهج الدراسية وعتين تتفق هذه النتيجة مع دراسة عطية محمد سعيد 1995 ، ودراسة (ياموتو Yamamurto, 1976) ، ودراسة (تانبرافات Tanprapent 1970) ودراسة قطامي وآخـرين 1990 .

وتعزي الباحثة عدم وجود علاقة بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسـي إلى أن الاختبـارات التحصيلية في شهادة مرحلة الأساس مشبعة بنمط التفكير االتقاربي أكثر من اهتمامها بالتفكير التباعـدي وهذا ما أكدته النتائج المتعلقة ذا الجانب ، وبناء على ذلك فإن مستوى التحصيل الأكـاديمي في شـهادة مرحلة الأساس لا يكون محكاً للقدرة الإبداعية للطلاب لأن ضعف العلاقة بين المتغيرين قد لا يـدل علـى إمكانية نسبة تنبؤية ولهذا فإن التحصيل الدراسي للأساس لا يكون معياراً مناسباً لتصنيف الطلبة المتفـوقين عقلياً الذين يمكن أن يكون مستواهم التحصيلي متدني وتكون القدرة الإبداعية لـديهم عاليـة والعكـس صحيح.

ولتوفير مزيد من الأدلة والنتائج العلمية للإجابة على السؤال الأول الذي يتعلق بمعيـار التحـصيل الأكاديمي قامت الباحثة بالمعالجة الإحصائية التالية وهي معرفة العلاقة بين الرتب المعـبرة عـن التحـصيل الأكاديمي في الصف الأول بالمرحلة الثانوية مع كل من الذكاء، التفكير الابتكاري ، دافع الإنجاز ، السمات السلوكية ، وقد أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات الخام للـذكاء ومعـاييره مـع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي بالنسبة للطلبة والطالبات والنوعان معاً وهذا يؤكـد أيضاً العلاقة الارتباطية القوية بين التحصيل الأكاديمي والذكاء مما يدعم التفسير الأول الخاص بعلاقة نتيجة شهادة الأساس وارتباطها مع الدرجات الخام للذكاء ومعاييره بينما أظهرت النتائج عـدم وجـود علاقـة ارتباطية بين مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي ومعايير الذكاء بالنسبة للطالبات والنوعان معاً وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أنه قد يكون هنالك عدم دقة في ضبط أعمار الطالبات إمـا في عينـة التقنين السودانية التي استخرجت منها معايير (الخطيب ، ومهيد) بالنسبة للطالبات أو عدم الدقة في ضـبط أعمار الطالبات في عينة الدراسة الحالية خاصة وأن جنس الإناث بصفة عامة يميل إلى عـدم ذكـر العمـر وتحديده تحديداً دقيقاً.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات دافع الإنجاز مـع مـستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول في جميع أبعاده والدرجة الكلية، ماعدا بعد الشعور بالمسئولية فهو غـير دال إحصائياً وتعزي الباحثة ذلك إلى عدم نضج الطلاب في هذا البعد لأن الفارق الزمني بين تلميذ الصف الثامن ودخوله المرحلة الثانوية لا يتعدى شهور .

وتؤكد هذه النتيجة ، النتيجة السابقة الخاصة بارتباط التحصيل الأكاديمي في شهادة الأساس باختيار الدافع للإنجاز في جميع أبعاده ماعدا بعد الشعور بالمسئولية فهذا غير دال إحصائياً ، تتفق هذه النتـائج مـع دراسة الياس غيربال 1973 ، التي أظهرت نتائجها أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين التفـوق التحـصيلي والدافعية للإنجاز، أيضاً تتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد عبدالقادر 1981 التي أظهرت نتائجها عن قـوة العلاقة بين التحصيل الدراسي مع الذكاء بالإضافة إلى الدافع للإنجاز ودراسة فرج عبدالقادر طه 1981 ، فقد بينت وجود معامل ارتباط بين التحصيل الدراسي والذكاء.

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات قائمة السمات الـسلوكية في جميع أبعادها والدرجة الكلية مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي ،وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة التحصيل الأكاديمي في مرحلة الأساس ، فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالـة بينه وبين درجات السمات السلوكية في جميع أبعادها والدرجة الكلية وتعزي الباحثة هـذا الاخـتلاف أن تحصيل الأساس لا يعبر عن سمات شخصية الطالب لأن مستوياته تعتمد على الحفظ وتخاطب قدرة واحـدة من قدرات الطالب وهي قدرته على الحفظ الآلي وبالتالي فإن سمات شخصية الفرد لا تظهر من خلال هذا التحصيل وفي المرحلة الثانوية فإنه يعبر عن قدرات متنوعة.

أما بالنسبة لمتغير التفكير الابتكاري وعلاقته مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثانوي فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات الخام لمقياس (تورانس) للـتفكير الابتكـاري بأبعاده المتمثلة في (الطلاقة ، المرونة ، التفاصيل والدرجة الكلية مع مستويات التحصيل الأكاديمي بالـصف الأول الثانوي وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من سيد خير الله 1981 وكروبلي وتورانس ، حيث بلغ معامل الارتباط بين الإبداع والتحصيل الدراسي (0.42 – 0.63) واتفقت أيضاً مع نتائج ودراسة أبـو عليا 1983 ، ودراسة زانج واكسيو (Zhang & Xio 1984) والذي وجدت العلاقة بينهما موجبة ودالة إحصائياً ودراسة بش (Buch 1980) ودراسة عبدالحليم 1996 ودراسة عبدالرحمن بـن محمـد 2002 كما أن هناك نتائج دراسات اختلفت مع هذه النتيجة منها دراسة جليفـورد 1968 ودراسـة المليجي 1968 ، اللذان توصلا إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الإبداع والتحصيل الدراسي.

هذا التباين في النتائج وخاصة الاختلاف الذي حدث في نتيجة الثانوي الذي أظهرت نتائجه وجود علاقة بينه وبين التفكير الابتكاري ، يظهر أن المنهج في الثانوي يختلف عن المنهج في الأساس مـن حيـث التنوع في محتوى المادة الدراسية والدارسين والمعلم وعمر التلميذ نسبة لأن التلميذ في مرحلة الأساس يكون اهتمامه منصباً نحو كسب رضا الآخرين وثقتهم من خلال الامتثال لضوابط الكبار والتعلم منهم لذا فهـو يميل إلى التكيف مع الواقع وفهم طبيعة الأشياء المحيطة به أكثر من اهتمامه بالتخيل ولعب الدور اللذان همـا مصدر الإبداع ، أما في المرحلة الثانوية فإن هناك نقلة كبيرة من حيث المنهج بين المرحلتين والطالب في هذه المرحلة تحدث له تغيرات كثيرة من حيث استقلاليته وتحديد هويته مما يجعله يبحث يتخيل ويتجه إلى مرحلة الانطلاق إلى العالم المحيط به وإقامة علاقات مع الآخرين وتوثيق العلاقات مع الجنس الآخر من خلال إظهار قدراته وإمكانياته التي تلفت نظر الآخرين إليه وهذا الإحساس يدفعه إلى مستويات تفكير أعلى وأنماط تفكير

منطلق مما يساعده فعلاً على الاستعداد للتفكير الابتكاري أما بالنسبة لبعد الأصالة فقد أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بينه وبين تحصيل الصف الأول الثانوي وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن الأصـالة من أدق وأصعب قدرات التفكير الابتكاري لأ ا تحتاج إلى الإتيان بأفكار فريدة ونادرة الأمـر الـذي لا تشجعه مناهجنا السودانية.

بالنسبة للعلاقة الارتباطية للدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مستويات المعيار المزدوج للتحـصيل الأكاديمي فقد أظهرت النتائج الآتي :

بالنسبة للطلبة الذكور توجد علاقة ارتباطية بين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي وبين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره وهذه النتيجة تؤكد أيضاً قوة العلاقة الارتباطية بين الـذكاء والتحـصيل الأكاديمي سواء كان معياراً واحداً أو مزدوج.

بالنسبة للطالبات فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات الخام للذكاء مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي أما المعايير فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالـة بينها وبين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي وتعزي الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى التفسير السابق الخاص بمعايير الطالبات ومقياس رافن مع تحصيل الثانوي.

بالنسبة للنوعين (طلبة وطالبات) :

فإن النتائج أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة بين الدرجات الخام للذكاء ومعاييره مع مـستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي.

أيضاً قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين دافع الإنجاز مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيـة دالـة بـين درجات أبعاد الدافع للإنجاز والدرجة الكلية مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي.

وهذه النتيجة تؤكد أيضاً قوة العلاقة الارتباطية بين مستويات التحصيل الأكاديمي الثلاثة (تحـصيل الأساس وتحصيل الصف الأول الثانوي والمعيار المزدوج) ، مع درجات أبعاد الـدافع للإنجـاز المتمثلـة في (المثابرة والاستعداد ، حب العمل ، والرغبة في التمييز ، الاهتمام بالواجبات ، أما الشعور بالمسئولية فـإن نتيجة هذا البعد غير دالة إحصائياً في ارتباطه بالتحصيل المدرسي تفسر الباحثة ذلك بأن هذا البعد لم يرتبط ارتباطاً دالاً مع تحصيل الأساس وتحصيل الثانوي وبالتالي غير دال مع التحصيلين. بالنسبة لدرجات قائمـة السمات السلوكية وارتباطها مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي فإن النتائج أظهرت وجـود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية المتمثلة في (مهارات التوافق العقلـي المعرفي – أصالة ودافع معرفي وممارسة النقد والدرجة الكلية للسمات السلوكية مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي. أما بعد الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية فإنه غـير دال إحـصائياً مـع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن ملاحظة المعلمين قد تحسنت في تحصيل المستوى الأول الثانوي مما انعكس ذلك على المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي ، أما بعد نتيجـة الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمسئولية وعدم وجود علاقة ارتباطية بينه وبين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي فإن الباحثة تعزي هذه النتيجة إلى أن المعيار المزدوج يدخل في تكوينه تحصيل شـهادة

الأساس الذي أظهر ضعف العلاقة بينه وبين هذا البعد مما أثر بالسلب ، بالتالي على قوة العلاقة الارتباطية بين المعيار المزدوج وهذا البعد.

أما بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي مع درجات مقياس تورانس للتكفير الابتكاري فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بينهما ، وتعزي الباحثة هذه النتيجة أيضاً إلى أن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين تحصيل الصف الأول الثانوي مع درجات مقياس تورانس للتفكير الابتكاري أظهرت هذه العلاقة الارتباطية مع مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي ، والذي يدخل في تكوينه تحصيل الثانوي ، أما بعد الأصالة فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بينه وبين مستويات المعيار المزدوج للتحصيل الأكاديمي، وهذه النتيجة تؤكد صحة نتائج المعيار الأول – تحصيل شهادة الأساس والمعيار الثاني تحصيل الصف الأول الثانوي الذي كانت نتائج بعد الأصالة فيهما غير دالة إحصائياً.

بعد مناقشة نتائج السؤال الأول في ضوء المستويات الثلاثة للتحصيل الأكاديمي (شهادة مرحلة الأساس – التحصيل الأكاديمي للصف الأول الثانوي المعيار المزدوج.

تلاحظ الباحثة أن معيار التحصيل الأكاديمي بمستوياته الثلاثة قد أظهر علاقة جيدة مع كل المتغيرات التي تعتبر مؤشرات للتفوق العقلي وخاصة تحصيل المرحلة الثانوية وتحصيل المعيار المزدوج ، وهذا يشير إلى أن التحصيل الدراسي العالمي المستمر يعتبر من المحكات الدالة على التفوق العقلي وتؤكد هذه النتائج التعريفات المختلفة للتفوق العقلي في ضوء التحصيل الدراسي مثل تعريف باسو (Passw 1980) الذي يعرف التفوق العقلي بأنه "القدرة على الامتياز في التحصيل وتعريف الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا (N. S. S. E) تعرف الشخص المتفوق بأنه من استطاع أن يحصل باستمرار تحصيلاً مرموقاً وفائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة كما ثبت من نتيجة السؤال أن التحصيل الدراسي مرتبط إيجابياً مع معظم المؤشرات الدالة على التفوق العقلي وهذا يجعل معيار التحصيل الأكاديمي والاعتماد عليه في تصنيف الطلاب المتفوقين عقلياً أمر مقبول إذا أخذنا بعين الاعتبار أن ما نعنيه بالتحصيل ليس قاصراً على التحصيل الدراسي أو الأكاديمي.

فالطفل الذي استطاع أن يصل إلى مستوى عالي في مجال فني أو أدبي أو اجتماعي يعتبر متفوقاً. والذي تتوافر لديه استعدادات خاصة جعلته يصل إلى مستوى عالي في الرياضيات أو العلوم يعد متفوقاً لأن محك التفوق هو الامتياز في التحصيل في أي ميدان من الميادين التي تقدرها الجماعة وتشجعها ، وأن يكون هذا الامتياز مستمراً ولا شك أن تحصيل الفرد في الماضي والحاضر من أكثر الوسائل صدقاً للتنبؤ بتحصيله مستقبلاً، وذلك إذا لم تتدخل عوامل جديدة تؤثر في تحصيله ، وهذا ما أكدته النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ، وتؤيد هذه النتائج كثير من الدراسات مثل دراسة عبدالسلام عبدالغفار 1996، ودراسة جروان ، فيلدهسن 1995 ، ودراسة سعيد اليماني وأنسية فخرو 1997.

مناقشة السؤال الثاني:

هل يعتبر الذكاء معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس الثانوية النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافع الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية؟

أظهرت نتائج هذا السؤال الآتي :

لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات دافع الإنجاز مع مستويات الذكاء (معاييره) في جميع أبعاد درجة اختبار الدافع للإنجاز كما لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين جميع أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية مع مستويات الذكاء (معاييره) . إذا تناولنا هذا السؤال في ضوء تعريف رينزولي للموهبة والتفوق نجد أن نتيجة هذا السؤال لا تقدم تدعيماً لهذا التعريف والذي يرى من خلاله أن التفوق يكون نتيجة لتفاعل ثلاث مجموعات من السمات الأساسية وهي الذكاء كما أشار إليه بالقدرة العقلية العامة فوق المتوسط ، مستويات عالية من الالتزام بالمهمة (الدافعية) ومستويات عالية من الإبداع وبالتالي نجد أن عدم وجود علاقة ارتباطية من الذكاء ودافع الإنجاز والسمات السلوكية تؤكد أن هذا المعيار لا يصلح للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً ، كما تفسر الباحثة هذه النتائج أن اختبارات الذكاء تعتبر من أدوات السمات المعرفية كما يطلق عليها (كرونباك الأداء الأقصى) (Maximum Performance) ويقصد به أن يؤدي الفرد أفضل أداء ممكن قدر استطاعته أما دافعية الإنجاز والسمات السلوكية فتعتبر من السمات الوجدانية فيمثلها (كرونباك) بالأداء المميز ويقصد به ما يؤديه المفحوص بالفعل وطريقة أدائه وليس ما يستطيع أدائه ، كما أن اختبارات الأداء الأقصى يكون من المستحب الحصول على درجة عالية واختبارات الأداء المميز لا توجد استجابة واحدة يمكن اعتبارها (صواباً) لأن النشاط المعرفي للإنجاز فيه يعد من المسائل العامة التي تستحق الإعلان والشيوع والتقدير أما جوانب النشاط الوجداني كالاتجاهات والقيم والسمات المزاجية فإنها تعد في العادة من السمات الخاصة والشخصية التي لا يكشف عنها إلا صاحبها إذا شاء . (أبوحطب ، 1978 ، 16).

وهذا يفسر عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلبة والطالبات على مقياس (رافن) للذكاء بمعاييره وقائمة تقدير السمات السلوكية ودافعية الإنجاز وتؤكد هذه النتائج دراسة محمد عبدالقادر 1981 ، الذي أظهرت نتائج دراسته عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء وبعض سمات الشخصية مثل السيطرة ، المسئولية ، المثابرة ، وبالتالي ترى الباحثة أن الذكاء منفرداً لا يصلح أن يكون معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية كطلاب متفوقين عقلياً .

مناقشة السؤال الثالث :

هل تعتبر القدرة على التفكير الابتكاري معياراً للكشف عن طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً في ضوء كل من دافعية الإنجاز ودرجات قائمة السمات السلوكية ؟

بالنسبة لدافعية الإنجاز : أظهرت نتائج السؤال الأول عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً مـع أبعاد درجات دافع الإنجاز مع مستويات التفكير الابتكاري فيما عدا بعد الاسـتعداد والمثـابرة فهـو دال إحصائياً مع مستويات التفكير الابتكاري.

هذه النتيجة تتعارض ولا تقدم تدعيماً امبريقياً للتوجه النظري الذي ساد أخيراً في مجال تفسير عمل دافعية الإنجاز حيث ظهرت مسلمة مؤداها أن البواعث الداخلية والخارجية سلوك يصدر عن النظام المعـرفي للفرد ، ذلك أن الإنسان مدفوع بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق توازن معرفي يحقق للفرد نجاحاً في محيط حياته ومن هنا فإن تحقيق الذات هو الهدف الأسمى لفاعلية البشر ومعيار تحقيق الذات هـو النجـاح والإنجـاز والابتكار . (محي الدين حسين ، 1987) .

وتعزي الباحثة هذه النتيجة عدم وجود علاقة بين دافع الإنجاز ومستويات التفكير الابتكـاري ، إلى أن مناهجنا السودانية المتمثلة في محتوى المادة والمعلم والبيئة المدرسية والتقنيات التعليمية وطرق التدريس لا تنمي التفكير الابتكاري لطلابنا كما أن البيئة المدرسية التي تعتبر من أهم البيئات تـأثيراً علـى الـتفكير الابتكاري لا تساعد طلابنا على تنمية التفكير المنطلق لديهم ، وقد لاحظت الباحثة ذلك في التطبيق الميداني للدراسة الحالية فإن الطلبة والطالبات لا يعرفون شيئاً عن التفكير الابتكاري وإنما اهتمامهم منـصب علـى التحصيل الدراسي فقط ، كما أن الطلبة أظهروا في هذه الدراسة الميدانية في البداية تخوفاً من مقياس التفكير الابتكاري لتورانس وشعروا أنه يتحدى مقدراتهم الأكاديمية التي هي هاجسهم وهاجس المعلمين وحتى أولياء الأمور وقد ظهرت قوة دافعية الإنجاز لديهم كما أظهرتها نتيجة السؤال الخاص بمعيار التحصيل الأكـاديمي وعلاقته بمتغيرات الدراسة وبالتالي فإنه يجب أن تراعى مناهجنا السودانية هذا الجانب وأن تـشجع دافعيـة الإنجاز فيما يتعلق بمجال الأنشطة المعرفية الابتكارية وهذا يتفق مع ما يراه (ماكيلاند) من أنه من الضروري الاهتمام بوضع مقررات للتربية النفسية تخصص لتعزيز دافعية الإنجاز مما يترتب عليه استثارة جانب كبير مما يوجد لدى هؤلاء الطلاب من نشاطات ابتكارية وإنتاجية فعالة. (صفاء الأعصر وآخرون ، 1983).

كما تفسر الباحثة نتيجة بعد الاستعداد والمثابرة وارتباطه مع مستويات التفكير الابتكـاري بـأن الابتكار يعرف في ضوء الشخصية حيث تم تحديد المزيد من الصفات للشخصية المبتكرة كمقاومة الضغوط ، الانفتاح للخبرة ، المثابرة والتنافس وتأكيد الذات وهذا البعد يدخل ضمن هذه السمات ، وتتفق هـذه النتيجة مع دراسة تورانس ، صلاح مراد 1978م ، وقد أظهرت دراستهما عدم وجود علاقة ارتباطية بين كل من دافعية الإنجاز ومستويات التفكير الابتكاري ماعدا بعد الأصالة ، أيضاً تؤكد هذه النتيجة دراسـة شاكر عبدالحميد وآخرون 1990 .

كما أن هذه النتيجة تختلف مع نتائج كثير من الدراسات مثل دراسة تورانس 1969 محمد أحمـد سلامة 1989م ، و بور سيل 1993 ، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية دالة طردية ، بين كل من دافعية الإنجاز والتفكير الابتكاري.

كما أظهرت النتائج الخاصة بهذا السؤال أيضاً عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين جميع أبعاد درجات قائمة تقدير السمات السلوكية مع مستويات التفكير الابتكاري ، وبالتالي فـإن القـدرة علـى الـتفكير

الابتكاري لا تعتبر معياراً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم في ضوء كل من دافعية الإنجاز وقائمة تقدير السمات السلوكية .

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن قدرات التفكير الابتكاري تعتبر من القدرات العقلية فوق العادية وتتطلب من الفرد ذكاءاً فوق المتوسط على الأقل وبالتالي فإن عدم ارتباط المحكات الدالة علـى التفـوق العقلي (دافعية الإنجاز) (السمات السلوكية) مع الذكاء تكون غير دالة أيضاً مع مستويات قدرات الـتفكير الابتكاري وتؤكد هذه النتيجة دراسة تورانس ، صلاح مراد 1978 فقد أكدت دراستهما عدم وجـود علاقة ارتباطية بين كل من حب الاستطلاع وهو أحد أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية مع مـستويات التفكير الابتكاري أيضاً ، تؤكد هذه النتيجة دراسة شاكر عبدالحميد وآخرون 1990 ، ودراسة الـبرتي وآخرون (Albrti & Other 1994).

مناقشة نتيجة السؤال الرابع:

ما أنسب المعايير لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم كطلاب متفوقين عقلياً؟.

أوضحت نتيجة التحليل العاملي (Factor analysis) على مصفوفة الارتباط بين رتب كل من الذكاء والتفكير الابتكاري (منبئات) والتحصيل الأكاديمي في شهادة مرحلة الأساس والتحصيل الأكـاديمي بالصف الأول الثانوي (محكات) أن هناك عاملين قد يصلح أحدهما (أو كليهما) ليكـون معيـاراً صـادقاً لتصنيف طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطوم.

العامل الأول : أطلقت عليه الباحثة معيار الذكاء وتحصيل الأساس (ع1) .

العامل الثاني : معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط الرتب (لسبيرمان) لمعرفة دلالة العلاقة بين قيم رتب كل من (ع1) و (ع2) كل على حدة ، مع كل مـن دافـع الإنجاز ودرجات قائمة تقدير السمات السلوكية كمحكات خارجية.

بالنسبة للعامل الأول :

أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين المعيار الأول (ع1) مع جميع أبعـاد درجـات الدافع للإنجاز مع رتب معيار الذكاء كما أظهرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين المعيـار الأول مع جميع أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية وتحصيل الأساس (ع1) ، وتؤكد نتيجة هذا العامل أن معيار الذكاء مع تحصيل الأساس وارتباطها مع دافعية الإنجاز قد يكون غير كافٍ ، للدلالة على التفوق العقلـي ذلك أن تحصيل مرحلة الأساس يركز على الحفظ والاستظهار ولذلك فإنه لا يقيس إلا جانب القدرة على التذكر والاستظهار واسترجاع المعلومات كما أن وسيلة التقويم لامتحانات مرحلة الأسـاس منخفـضة أو منعدمة من حيث الصدق والثبات كما أن عامل الصدفة يمكن أن يلعب دوراً مهماً في حصول التلميذ على درجة عالية أو منخفضة كما أن تحصيل مرحلة الأساس مبني على المنهج المدرسي المصمم حسب مـستوى غالبية التلاميذ وهم العاديون ولذلك لا يجد كثير من المتفوقين فيه تحدياً لقدرا م ، كما أن هنالك العديـد من الباحثين الذين يعارضون استخدام معيار الذكاء في التعرف على المتفوقين عقلياً حيث أكد عبـدالمطالب القريطي (1989 – 31) أن الذكاء لم يعد المظهر الأوحد للتفوق فارتفاع معدل الذكاء لا يقيس التفوق في المظاهر الأخرى كالتفكير الإبداعي والاستعدادات الفنية وغيرها كما أن انخفاض معدل الذكاء لا يعـني عدم التمتع بدرجة مرتفعة من الاستعدادات العقلية الأخرى.

كما أن مقاييس الذكاء المعروفة لدينا سوف تبقى مثيرة للجدل إلى أن يتم التوصل إلى مقاييس أكثر فاعلية وصدقاً من مقاييس الذكاء الحالية كما يجب أن نحسن التعرف على مميزات مقاييس الذكاء الفرديـة والجماعية وأوجه القصور حتى يكون مستخدميها على بينة من الأمر لتلافي ما أمكن من نقـاط الـضعف ولاسيما عند استخدامها لأغراض التعرف على المتفوقين عقلياً جراون (1999 : 160) ، مما سبق يتضح أن هذا المعيار قد يصلح لتصنيف الطلاب المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية إذ حاولنا أن نتجنب أوجـه القصور في اختبارات الذكاء الفردية والجماعية.

المعيار الثاني:

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) ، مـع جميع أبعاد درجات الدافع للإنجاز فيما عدا بعد الشعور بالمسئولية فهو غير دال إحصائياً ، كمـا أظهـرت النتائج أيضاً وجود علاقة ارتباطية دالة بين رتب معيار الابتكارية وتحصيل الثانوي (ع2) ، مع جميع أبعـاد درجات السمات السلوكية فيما عدا بعد الميل للعمل والثقة بالنفس والشعور بالمـسئولية فهـو غـير دال إحصائياً، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أن تحصيل الثانوي يخاطب كثير من القدرات العقليـة ، كمـا أن التفكير الابتكاري وهو محصلة للعديد من العوامل بعضها يدخل في نطاق ا ال العقلي ، ويدخل بعـضها الآخر في نطاق ا ال الانفعالي وا ال الداخلي وهذا ما أكدته نتيجة هذا المعيار وتؤكد هذه النتيجة كـثير من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الابتكارية والتحصيل الدراسي مثل دراسة كل من سمية عبـدالوارث أحمد 1996، فاروق الروسان 1996 ، مني ا ماج 1998 ، دراسة عبدالرحمن بن محمـد عبـدالكريم 2002 ، وبالتالي يمكن القول أن أنسب المعايير لتصنيف طلبة المدارس النموذجية هـو معيـار التحـصيل الدراسي إذا ارتبط مع الابتكارية .

مناقشة نتيجة السؤال الخامس:

ما نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة وطالبات المدارس النموذجية بولاية الخرطـوم في ضـوء المعـايير المستخدمة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بهذا السؤال أن نسبة الطالبات المتفوقات عقلياً أكبر من نسبة المتفوقين عقلياً في جميع معايير التفوق العقلي ماعدا معيار الذكاء وفقاً لمعايير (رافن) وتعزي الباحثة هـذه النتيجـة إلى أن الطالبات أكثر تنافساً ودافعيتهم للإنجاز أقوى وخاصة في مجال التحصيل الأكاديمي كما أنهن يتمتعن بقدرة على التحمل والصبر والمثابرة والسعي للنجاح أكثر من الذكور الذين تنحصر اهتماماتهم في إبـراز قـوتهم ومقدرتهم على القيادة في المواقف الاجتماعية أكثر من المواقف الأكاديمية ولكن بالرغم من ذلـك أظهـر الطلاب الذكور تفوقاً في الذكاء . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسن شاكر منسي 1997 حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات الذكاء للطلبة المتفوقين الذكور والإناث المتفوقات لصالح الذكور المتفوقين .

ولكن فإن قضية الفروق بين الجنسين ولاسيما في المتغيرات النفسية تحتاج إلى تكامل جهود مع توفير الأدوات والإجراءات متى كان ذلك ممكناً إذ أن بعض المحددات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية قد تلعب دوراً في بعض البيئات يتحتم معه تنويع الأدوات ، وذلك إذا أردنا حسماً علمياً أقرب إلى الثبات النسبي في هذه القضية الشائكة مع تجنب الأحكام الأولية وتؤيد هذه النتيجة دراسـة فيلهيوسن وجـروان 1995 ، ودراسة محمد عودة ونادية الشريف 1988 ودراسة Klausmaier & Weirsma 1966.

كما أثبت تورانس 1960 وجود فروق دالة بين الذكور والإناث وكان أغلبها في صالح الإنـاث وذلك على اختبارات التفكير الابتكاري وتختلف هذه النتيجة مع دراسة لفتنج ونيكولاس 1991 ، الـتي أظهرت نتائج دراستهما أن الطلاب المتفوقين كانوا أكثر إبداعاً من الإناث.

بالنظر إلى نسبة المتفوقين عقلياً بالنسبة للنوعين معاً وفقاً للتعريف الذي تبنته الباحثـة في تعريـف الطالب المتفوق عقلياً نجد أن نسبة المتفوقين عقلياً تمثل نسبة 13% وفقاً لمعيار الابتكارية الذي يعتبر مـن أدق المعايير في تعريف الشخص المتفوق عقلياً لأن الابتكارية تتطلب نسبة ذكاء على الأقل فوق الوسط .

وتذكر العديد من الدراسات بأن نسبة المتفوقين عقلياً بين طلبة المدارس عموماً يشكل نحـو (3 – 5%) إلا أنه لا توجد دراسات عالمية دقيقة يمكن الاستدلال بها على نسب انتشار الموهوبين أو أعدادهم في أي دولة بشكل دقيق ، باستثناء ما هو معروف من أعداد الملتحقين في البرامج المعدة لمثل هؤلاء ، كمـا أن نسبة انتشار هؤلاء الطلاب تزداد كل ما قلت المعايير المستخدمة في تعريفهم .

يذكر كوفمان وهالاهان ، أنه بالاعتماد على نتائج اختبارات الذكاء يمكن القول بأن 85% مـن طلاب المدارس في أي مجتمع يتوقع أن تكون درجة ذكائهم بين (85 – 98%) . هذا يعني أن هناك نسبة قليلة جداً من المتفوقين عقلياً في المدارس تزيد نسبة ذكائهم عن 110 درجة فما فوق . Kuffman & Halahan 1978) .

أما بالنسبة للمحكات الأكثر استخداماً في التعرف على المتفوقين عقلياً فقد أظهـرت النتـائج أن الابتكارية وتحصيل الثانوي يمثل أعلى نسبة يليها الذكاء ثم التحصيل الأكاديمي بالصف الأول الثـانوي ثم التحصيل الأكاديمي لشهادة الأساس، والمعيار المزدوج (التحصيل لشهادة الأساس + تحـصيل الثـانوي) ، وأخيراً الابتكارية.

وبالنظر إلى نسب هذه المعايير يتضح أن التحصيل الدراسي إذا ارتبط مع الابتكارية فإنه يعتبر مـن أفضل محكات الكشف عن المتفوقين عقلياً ذلك لأن وجود تحصيل مرتفع مع ابتكارية عالية في شخص مـا ربما يوحي بوجود قدرة عقلية مرتفعة (الذكاء) لأن متغير التحصيل المرتفع مرتبط بالنشاط العقلي كما أن القدرة على التفكير الابتكاري تتطلب توفر نسبة ذكاء على الأقل فوق المتوسط ، وهذه النتيجة تؤيد نتيجة السؤال الرابع الذي أظهرت فيه نتائج التحليل العاملي ارتباط تحصيل الثانوي مع الابتكارية .

كما أظهرت النتائج ظهور نسبة الذكاء بعد تحصيل الثانوي والابتكارية وهذا يؤكد أيـضاً نتيجـة المعيار ع2 (تحصيل الثانوي + الابتكارية) في أن الذكاء عاملاً مشتركاً بين التحصيل الدراسـي المرتفـع والابتكارية العالية لأن المتغيرين لا يظهران بدون قدرة ذكائية على الأقل فوق الوسط ، ثم جـاء ترتيـب الابتكارية في آخر الترتيب النسبي مما يوضح أن القدرة الابتكارية لدى طلابنا في المدارس الثانوية كامنة لأن البيئة المدرسية والأسرية لا تشجع ظهور هذه القدرة وتعتبرها إهدار للطاقة ومضيعة للزمن الذي يجـب أن يستثمر في حفظ أكبر كم هائل من المعلومات في المنهج المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من الدراسات التي تناولت أكثر المحكات استخداماً في التعـرف على المتفوقين عقلياً هي التحصيل الدراسي والذكاء مثل دراسة غزوي الفضيلي 1990 و بسبوسة الغريب 1992 ، و نبيل أحمد صادق 1995 ، فتحي مصطفى الزيات 2001م ، و نبيل فضل شـرف الـدين 2002 .

مناقشة نتيجة السؤال السادس:

ما هي أكثر المتغيرات أهمية وقدرة على التنبؤ بالتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس النموذجية؟

أشارة النتائج المستخلصة من تحليل الانحدار المتعدد أن أكثر المتغيرات قدرة على التنبـؤ بالتحـصيل الدراسي هي تحصيل شهادة مرحلة الأساس إذ ساهم هذا المتغير بنسبة تباين 25% يليه مهارات التوافـق العقلي والمعرفي أحد أبعاد قائمة تقدير السمات السلوكية إذ ساهم هذا البعد بنـسبة تبـاين 5% ثم بعـد الاستعداد والمثابرة أحد أبعاد اختبار دافع الإنجاز ساهم هذا البعد بنسبة تباين 2% .

ويلاحظ من هذه النتيجة أن هناك علاقة ارتباطية قوية بين تحصيل شهادة الأساس المتمثل في مجموع الدخول للثانوي وتحصيل الصف الأول الثانوي . وتتفق هذه النتيجة مع تعريف التفوق العقلـي في ضـوء التحصيل الدراسي الذي أكدته كثير من تعاريف التفوق العقلي مثل تعريف الجمعية الوطنية لدراسة التربية بأمريكا 1980 التي تعرف الشخص المتفوق أو الموهوب بأنه من استطاع أن يحصل باسـتمرار تحـصيلاً مرموقاً أو فائقاً في أي مجال من المجالات التي تقدرها الجماعة ، كما أظهرت نتيجة هذا السؤال قوة ارتباط دافعية الإنجاز والسمات السلوكية مع تحصيل المرحلة الثانوية وله علاقة قوية مع المتغيرات الدالة على التفوق

العقلي وقد ارتبط معها ارتباط إيجابي وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد عبـدالقادر 1981 الـتي أظهرت نتائج التحليل العاملي أن هنالك ارتباط قوي بين التحصيل الدراسي والدافع للإنجاز وبعض سمـات الشخصية وأطلق على هذه العلاقة العامل المعرفي.

أما بالنسبة لمتغير الذكاء والإبداع فإ ما لم يسهما بأي قيمة تنبؤية مقبولة في تحصيل الـصف الأول الثانوي وبالتالي لم يظهرا من ضمن المتغيرات الداخلة في معادلة التنبؤ ، وترى الباحثة من خـلال نتيجـة السؤال السادس أن التحصيل الدراسي مازال المعيار الأكبر في تحديد التفوق في ا تمع السوداني وهذا يتفق مع دراسة أنيسة فخرو 1997م .

تعقيب عام على نتائج الدراسة:

أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج التي أظهرت علاقات ثنائية قضت في مجملها عـن مـشكلة ارتباطية تلمح عن تأثير المتغيرات المتباينة ببعضها وتأثرها بسواها ومع أن الدراسات الـسابقة ذات طـابع منهجي رفيع والمتغيرات فيها قريبة الصلة ـذه الدراسة إلا أ ا لم تكن متعددة المحاور والمعايير حيث اقتصرت على دراسة علاقة بين متغير أو متغيرين والدراسة الحالية اعتمدت على عدد من المحكات والمعايير للكـشف عن المتفوقين عقلياً.

والباحثة عندما تطرقت لموضوع الدراسة الحالية كان لها هدفان رئيسان أحدهما:

التعرف على بعض سمات المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم، وقد أظهرت نتـائج هذه الدراسة أبرز السمات والمؤشرات للمتفوقين عقلياً من خلال مستوى التحـصيل الأكـاديمي المرتفـع والابتكارية . وقد أظهر التحصيل الدراسي المرتفع استمراريته من خلال مجموع شهادة الأساس وارتباطـه القوي مع التحصيل الثانوي .

وقد أظهرت النتائج أيضاً ارتباط التحصيل الأكاديمي عموماً في كل مستوياته مع السمات السلوكية ودافعية الإنجاز مما يدل على ارتباط هذه السمات والمؤشرات للدلالة على التفوق العقلي.

أما الهدف الثاني للدراسة هو استخدام عدة معايير للكشف عن المتفوقين عقلياً في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم ، وهذه المعايير متمثلة في :

1 – التحصيل الدراسي .

2 – السمات السلوكية .

3 – الذكاء .

4 – التفكير الابتكاري .

5 – الدافع للإنجاز .

أظهرت النتائج أن محك التحصيل الدراسي هو من أبرز المحكات الدالة على التفوق العقلي وقد ظهر ذلك جلياً في ارتباطه الدال إحصائياً مع كل المتغيرات الدالة على التفوق العقلي مما يؤكد حقيقة هامة وهي أن التحصيل الدراسي يعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي عند الفرد ، ونظراً لعدم وجود اختبـارات تحصيل مقننة منشورة في الوطن العربي كمؤشرات للتحصيل الأكاديمي فإنه يبدوا من الضروري الاسـتفادة من نتائج التحصيل الدراسي كما تعكسها درجات الطلاب في المواد الدراسية مجتمعة.

وإذا توفرت نتائج اختبارات التحصيل التي تعقد في ـاية مراحل دراسية معينة فإنه يمكن استخدامها في التعرف على المتفوقين عقلياً (فتحي جروان ،1998 : 172).

ويذكر إبراهيم أبونيان وصالح الغبيان (1997 : 256) أن التفوق في التحصيل الدراسي العام يعد ضمن محكات التعرف على المتفوقين عقلياً في المملكة العربية السعودية .

وأسفرت دراسة مبارك سالم السيف 1998 ، من أن أكثر محكات التعرف على المتفوقين في المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض هي اختبارات التحصيل وتقديرات المعلمين وأن المحكات الأخرى مثـل مقـاييس الذكاء واختبارات التفكير الابتكاري لا تستخدم في المرحلة الابتدائية.

وحدد سعد سعود الفهيد 1993 الطالب المتفوق هو الذي يحقق مستوى تحصيلياً مرتفعاً بحيـث يكون أفضل من بقية أقرانه في نفس العمر الزمني ويكون هو أفضل (15%) ، بينما حدده محمد الجغيمان 2000 ، بالحصول على مجموع درجات تؤهلهم بالوجود ضمن الثلث الأعلى (30%) وحددتـه مـنى ا ماح 1998 بوجودهم ضمن الـ (10%) العليا من التحصيل الدراسي، أما في الدراسة الحاليـة فـإن نسبة الطلبة المتفوقين وفقاً لمعيار التحصيل تمثل نسبة (25%) .

ونفس الشيء في البحرين فقد اعتمدت الاختبارات التحصيلية أما في الدراسة الحالية فإن نسبة الطلبة المتفوقين وفقاً للتحصيل تمثل نسبة (25%) كأحد محكات التفوق (سعيد اليماني وأنيسة فخرو ، 1997 : 191) ، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين تحصيل المرحلة الثانوية ودرجـات الـتفكير الابتكاري مما يدل على وجود قدرات من التفكير الابتكاري لدى طلاب المدارس النموذجية .

ولكن هذه القدرات مكبوتة لديهم ولا تجد طريق للخروج في البيئة المدرسية المشحونة بالتحـصيل الدراسي والكم الهائل من المعلومات التي يجب حفظها.

أما عن السمات السلوكية للطلاب المتفوقين عقلياً فقد أظهرت النتائج ضعف هذا المحك مما يدل على أن معلمينا ما زال اهتمامهم منصب على التحصيل الدراسي كمحك للتفوق العقلي، كمـا أن تقـديرا م كانت ضعيفة ، وقد ظهر ذلك من خلال قائمة تقدير السمات السلوكية التي تعبأ من قبلهم فقـد كـان ارتباط قائمة تقدير السمات السلوكية غير دال إحصائياً مع كل من متغير الذكاء والـتفكير الابتكـاري ، ولمعالجة هذه المشكلة أعدت الباحثة دليل للمعلمين وضحت فيه من هو التلميذ المتفوق والسمات والصفات التي يتميز ا الطلاب المتفوقين عقلياً ولكن عدم اهتمام المعلمين بالدليل واعتباره عبئاً إضافياً بجانب العبء التدريسي لم يظهر فعالية الدليل في تنوير المعلمين بأبعاد التفوق العقلي وبالتالي ترى الباحثة أن يوظف هـذا الدليل توظيفاً فعلياً بحيث يكون من ضمن النشرات التربوية التي تعطي للمعلم لتنويره ذه الفئة التي يعتبر هو من يساعد في اكتشافها ورعايتها وتؤكد هذه الحقيقة دراسة عفاف شكري حداد ونادية هايـل الـسرور 1999، حيث أثبتت نتائج دراستهما أن اختلاف الكثير من الخصائص التي تميز الطلبة المتفوقين عقلياً كما ورد في الدراسات التربوية العالمية والدراسات العربية تدل بوضوح على عدم وعي المعلمـين بالخـصائص السلوكية الشائعة بين الطلاب المتفوقين عقلياً.

:M

بالرغم من أن عملية اكتشاف سمات المتفوقين عقلياً ، وفق معايير وأساليب علمية تعتبر مـن أهـم وظائف المؤسسات التربوية المختلفة (الأسرة ، المدرسة ، الجامعة ، وسائل الإعلام) إلا أننا نجد الكثيرين لا يزالون يجهلون أهمية المتفوقين عقلياً في بناء ا تمع السوداني المعاصر ويعتقدون أن المدرسة والجامعة هما فقط المسئولان عن ذلك، الحقيقة أ ا مسئولية مشتركة تسهم فيها كل فئات ا تمع بمختلف شرائحه ومؤسساته وأجهزته ، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج وفي ضوء حدود الدراسة ونتائج البحـوث والدراسات السابقة التي تم عرضها في الفصل الثالث فقد رأت الباحثة أن تصنف التوصيات وفقاً لمـسئولية كل مؤسسة تربوية ودورها في اكتشاف ورعاية المتفوقين عقلياً وهي كالآتي :

1 – توصيات تتعلق بالأسرة وأولياء الأمور.

2 – توصيات تتعلق بالنظام المدرسي.

3 – توصيات تتعلق بالمعلم وإعداده.

4 – توصيات تتعلق بالمسئولين وواضعي المناهج.

أولاً :

أظهرت نتائج الدراسة أن أهم السمات والمؤشرات للمتفوقين عقلياً هي التحصيل الدراسي المرتفـع ارتباطه القوي + الابتكارية ومن خلال هذه النتيجة توصي الباحثة الأسر وأولياء الأمور بالآتي:

1 – تشجيع التفكير المستقل ومساعدة الصغار على تنمية القدرة على تأليف الخيال مما يـساعدهم على الإبداع وألا تصر على الإجابة أو الصورة النمطية الجامدة مسايرة للمألوف والموجود.

2 – إظهار الاحترام والتقدير لكل تساؤلات الأطفال وعدم السخرية من أفكارهم مع تجنب التعبير عن الاستياء من إجابتهم ، وتقدير الاستجابات الأصلية والإبداعية، ومع تقديم أسئلة مفتوحة من خـلال أنشطتهم اليومية ، وإعطاء الطفل وقتاً كافياً للتفكير.

3 – أن يعتمد أسلوب المعاملة الوالدية على الإقناع والمحاورة الفكرية والحرية وعدم فرض القيـود على الأبناء لأنه لوحظ أن أهم ما يدمر ويجمد تفكير المتفوقين وجود الطفل وسط جماعة تسلطية تكثر من النقد ولا تتسامح مع الخطأ وتنبذ من يخرج عن المألوف إلى الجديد . عبداللطيف محمود (1997 ، 740) .

4 – إثراء البيئة الأسرية بالخبرات والمصادر الحسية والثقافية التي تمكن المتفوق عقلياً في الأسرة مـن زيادة وعيه بالمتغيرات وتوسع دائرة تفوقه العقلي عامة.

ثانياً :

أيضاً من خلال هذه النتيجة توصي الباحثة النظام المدرسي بالآتي:

1 – أن يتسم المناخ العام في المدرسة بالتسامح والعدالة والحرية والديمقراطية والاحترام لأن ذلـك يسمح بنمو المواهب بالشكل السليم.

2 – ضرورة التعاون بين المدرسة وأسرة المتفوق حتى يمكن مساعدة أولياء الأمور الذين يفشلون في إشباع حاجات أطفالهم ومساعدتهم في كيفية الاستفادة من مواهب أطفالهم المتفوقين.

3 – الاهتمام بالإمكانيات المادية للمدرسة كالفناء والملاعب والمعارض وحتى يتوفر مناخ من الحرية ومناخ من الحوار وحرية الحركة بعيداً عن المدرس الذي يدخل الفصل ممسكاً بعصا لكي يتحكم في (60) طالباً داخل الفصل مما لا يمكن من أن يكتشف أو يراعي المواهب.

ثالثاً :

يمكن تطوير وتحسين أساليب الكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً من خلال أهمية دور المعلم والذي ظهر ذلك جلياً من خلال نتائج الدراسة في عدم وعي المعلمين بظاهرة التفوق العقلي وبالتالي تقدم الباحث توصيات تتعلق بالمعلم وإعداده تتمثل في الآتي :

1 – إعداد نشرات وكتيبات أو دليل مثل الذي قامت الباحثة بإعداده للمعلمين وأوليـاء الأمـور لتوعيتهم بدورهم في التعرف على المتفوقين عقلياً ومن ثم رعايتهم.

2 – الإعداد الجيد للمعلم بحيث يشعر الطالب بقدرة المعلم على توصيل المعلومات إليه بسهولة وأن يكون لدى المعلم القدرة والرغبة الصادقة على الكشف عن المتفوق وتنميته.

3 – ضرورة خلق مناخ اجتماعي تعليمي يشجع على إثارة التفوق ، ويعتبر نمط العلاقة الاجتماعية بين الطالب والمعلم داخل المدرسة من العوامل المشجعة على خلق مناخ اجتماعي يشجع على نمو سمات في الشخصية تساعد في تنمية التفوق .

4 – التنوع في طرائق التدريس لهذه الفئة من الطلاب لتناسب خصائصهم وتفـضيلاتهم وتـشبع حاجاتهم المتنوعة بحيث تشمل المنافسة والحوار الجدل ، الاستقراء، الاستنتاج .

5 – نجد أن المعلم بحكم اختلاطه اليومي مع الطلاب ودوره في إرشادهم تقع عليه مسئولية كبرى ، وقد أوضح فيليب فرتون قلادة وزملائه (1977) بأن هناك تسعة مجالات تقع على المدرس رعاية المتفـوق فيها وهي : (الرياضيات ، العلوم ، الهندسة ، الفنون التشكيلية ، الموسيقى ، الدراما ، اللغـات ، الرياضـة والقيادة الاجتماعية).

6 – المعلم لا يقوم بتكملة البرنامج المدرسي فحسب بل كل المواد الإنسانية والمادية بالمنزل والمدرسة والبيئة كي يستغلها لمواجهة حاجات وميول المتفوق لكي يقوم بواجبه في تنمية القدرات الممتازة للمتفـوق إلى أقصى ما يستطاع.

7 – مساعدة الطلاب على أن يكتشف بنفسه جوانب التفوق أو جوانب الابتكار لديه.

8 – إرشاد الطلاب المتفوقين عقلياً بأهمية صحتهم الجسمية ورعايتهم لأن العقل السليم في الجـسم السليم.

رابعاً :

أظهرت نتائج الدراسة الارتباط القوي بين تحصيل مرحلة الأساس وتحصيل الصف الأول الثـانوي ، وقد ساهم تحصيل الأساس بنسبة تنبؤ تعادل 25% بالنسبة للتحصيل الثانوي مما يؤكد أن التحصيل المرتفع المستمر دلالة على التفوق العقلي، وبناء على هذه النتيجة تقدم الباحثة توصيات خاصة بالمسئولين وواضعي المناهج تتمثل في الآتي:

1 – بالإضافة لنتائج شهادة مرحلة الأساس لقبول الطلاب في المدارس النموذجية يجب :

أ/ تقديم مقاييس ذكاء جماعية ثم فردية .

ب/ تقديم مقاييس للإبداع .

جـ/ تقديم قوائم الكشف .

د/ مراعاة جوانب المواهب الأخرى كالموسيقى ، الرسم والرياضة .

2 - تطوير تجربة المدارس النموذجية من حيث الفلسفة والأهداف ، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن التفوق التحصيلي المستمر يعتبر مؤشر من مؤشرات التفوق العقلي، وعليه توصي الباحثة بأن تعدل فلـسفة المدارس النموذجية لتكون مكان لرعاية المتفوقين عقلياً وليس لإعادة الثقة في التعليم الحكومي وهذه التوصية تتماشى مع التوجيه الحالي لوزارة التربية والتعليم بالمناداة برعاية الموهوبين .

3 - يجب أن تكون المناهج متدرجة متصلة وغير منفصلة في مرحلة الأساس والمرحلة الثانوية بحيث تضمن مناهج مرحلة الأساس مساقات في فن التفكير وهندسة المعرفة، والتنوع في الأنشطة اللاصفية مثـل تنظيم الرحلات وإقامة الندوات والمحاضرات خلال اليوم الدراسي.

4 – يجب على مخطط المناهج أن يضع في حسابه كيفية الكشف عن المتفوقين عقليـاً وتعلـيمهم، ولابد أن يخطط لهم بحيث يتحدى تفكيرهم ويعطيهم مواقف يتفاعلون فيها مع معطيا ـم الوراثيـة ، كمـا يأخذ في الحسبان أن للبيئة دورها في تخطيط المواقف بحيث تتفاعل كل معطيات المتفوق الوراثية مع متغيرات البيئة وبالتالي تنمو القدرات العملية في شكل القدرات الاستقرائية والاستدلالية وقدرات التميـز والمقارنـة وكلها مهارات عقلية في قدرات مرتبطة بالعقل.

5 – الحاجة إلى تعديل وسائل التقويم المناسبة لمستوى الطلاب المتفوقين عقلياً باعتبار أن الامتحانات بوضعها الحالي لا تقيس إلا جانباً واحداً في العملية التعليمية هي المستوى التحـصيلي للطالـب في المـواد الدراسية المقررة الأمر الذي يغفل باقي جوانب الشخصية المبدعة وبـاقي جوانـب مـستويات (بلـوم) للمعرفة.(أحمد زكي صالح، 1992م)

6 – أن تسند الدولة مهمة وضع المناهج الدراسية وإعادة النظر فيها إلى ذوي التخـصص والخـبرة التربوية والاتجاهات الإيجابية نحو التفوق والابتكار حتى ينعكس ذلك على محتوى أنشطة المناهج.

7 – ضرورة إنشاء مدارس قومية للمتفوقين عقلياً لمقابلة حاجا ـم الأساسية ومعرفـة مـشاكلهم وبالتالي تقديم أنسب النظم التربوية المناسبة لرعايتهم.

خاتمة التوصيات:

تلك كانت مجموعة مبادئ تربوية وتوصيات مستمدة من نتائج الدراسة الحالية ويلاحـظ أن هـذه التوصيات تندرج وتتفرع بين قطاعات كبيرة من ا تمع ، وينبغي على كل جهة أن تقوم بمسئوليا ا المناطة ا تجاه المتفوقين عقلياً.

المقترحات:

استكمالاً للدراسة الحالية ولمزيد من إلقاء الضوء على الكشف عن بعض سمات المتفوقين عقلياً تقترح الباحثة بعض الموضوعات لتكون دراسات مستقبلية لباحثين آخرين وهي:

1 – اتجاهات المعلمين نحو التفوق العقلي.

2 – معلم المتفوقين عقلياً وإعداده.

3 – مشكلات الطلبة المتفوقين عقلياً وحاجا م الإرشادية.

4 – دراسة اتجاهات المعلمين والإدارة المدرسية نحو التفكير الابتكاري.

5 – منهاج تعليم المتفوقين عقلياً.

6 – دور ملاحظة المعلمين في اكتشاف المتفوقين عقلياً .

7 – تقنين مقياس (تورانس) للتفكير الابتكاري بصورتيه الأشكال والألفاظ على البيئة السودانية.

8 – تقترح الباحثة قيام مشروع قومي للكشف عن الطلاب المتفوقين عقلياً ورعايتهم وبالتالي يمكن من خلال هذا المشروع القومي توعية ا تمع بأهمية التعرف على المتفوقين عقلياً مستفيدين مـن تجـارب الآخرين مثل النموذج الرائد لرعاية المتفوقين عقلياً في الأردن المتمثل في مدرسة اليوبيل . ملحق رقم (11) نموذج ترشيح.

9 – إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية بعنوان (بعض سمات المتفوقين عقلياً ومعـايير كـشفها في المدارس الحكومية بولايات السودان المختلفة) .

10 – خصائص المعلمين كما يدركها الطلبة المتفوقين عقلياً.

الملاحـــــق

ملحق رقم (7)

قائمة تقدير السمات السلوكية

إعداد د. فتحي عبدالرحمن جروان

رئيس المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين

(تعبأ بالاتفاق بين معلمي المواد ومربي الصف وتوقع مع قبل مدير المدرسة)

تتضمن القائمة التالية عدداً من السمات السلوكية التي تتفاوت درجة توافرها وقو ا لـدى الطلبـة الموهوبين والمتفوقين ، يرجى قراء ا بدقة وتحديد درجة الطالب من خلال ما تكون لديك من انطباعـات وملاحظات عن الطالب المعني وذلك بوضع الإشارة المناسبة داخل الدائرة ومراعاة ما يلي :

1 – الإشارة تحت الرقم (5) تعني توافر السمة بدرجة كبيرة .

2 - الإشارة تحت الرقم (4) تعني توافر السمة بدرجة متوسط .

3 - الإشارة تحت الرقم (3) تعني أنك غير متأكد .

4 - الإشارة تحت الرقم (2) تعني توافر السمة بدرجة قليلة .

5 - الإشارة تحت الرقم (1) تعني توافر السمة بدرجة قليلة جداً .

6 - الإشارة تحت الرقم (0) تعني أن السمة غير ملحوظة.

الرقم	السمات السلوكية	السلوكيات الدالة عليها	5	4	3	2	1	0
1-	الدافعية	يعمل بحماس وقد يحتاج في البداية إلى قليل من الحث الخارجي كـي يواصل عمله وينجزه .						
2-	الاستقلالية	يستطيع بأقل توجيه استخدام مصادر المعلومات المتوافرة وتنظيم وقتـه ونشاطاته ومعالجة المشكلات التي تواجهه معتمداً على نفسه.						
3-	الأصالة	يبتعد عن تكرار ما هو معروف ويعطي أفكاراً وحلولاً جديدة وغـير مألوفة .						
4-	المرونة	يستطيع تغيير أسلوبه في التفكير في ضوء المعطيات ولا يتـبنى أنماطـاً فكرية جامدة .						
5-	المثابرة	يعمل على إنجاز المهمات والواجبات بعزيمة وتصميم.						
6-	الطلاقة في التفكير	يعطي عدداً كبيراً من الحلول للأسئلة التي تطرح عليه.						
7-	حب الاستطلاع	يتساءل حول أي شيء غير مفهوم له ، ميال لاستكشاف ا هول.						
8-	الملاحظة	يبحث عن التفاصيل والعلاقات وينتبه بوعي لما يدور حوله.						
9-	المبادرة	لا يتردد في اتخاذ موقف محدد ، سريع البديهة ، لديه اهتمامات فردية.						
10-	النقد	يمارس النقد البناء ولا يقبـل الأفكـار أو التعليمـات دون فحـصها وتقييمها.						
11-	ا ازفة	لا يهتم بصعوبة المهام التي يمكن أن يواجهها لإثبات فكـرة أو لحـل معضلة حتى لو كانت نتائجها غير مؤكدة .						

-12	الاتصال	يستطع التعبير عن نفسه شفوياً وكتابتاً بوضوح ، يحسن الاستماع والتواصل مع الآخرين						
-13	القيادة	يظهر نضوجاً واتزاناً انفعالياً ، يحترمه زملاؤه ، ويستطيع قيادة الآخرين عندما يتطلب الأمر.						
-14	التعلم	يتعلم بسرعة وسهولة ،ومتمكن ولديه ذاكرة قوية.						
-15	الحس بالمسئولية	يزن الأمور ويتحمل المسئولية في أعماله وقراراته.						
-16	الثقة بالنفس	واثق من نفسه أمام أقرانه وأمام ولا يتردد في عرض أفكاره وأعماله.						
-17	التكيف	يتكيف بسرعة مع الأماكن والمواقف والآراء الجديدة.						
-18	تحمل الغموض	لا يزعجه عدم الوضوح في المواقف ويستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة التي تحتمل أكثر من معنى أو حل.						
		مجموع النقاط في كل عمود						
		مجموع النقاط الموزونة في كل عمود						
		المجموع الكلي للمقياس						

اسم الطالب/ الطالب **خاتم المدرسة** **توقيع مدير/ مديرة المدرسة**

....

المدرسة

ملحق رقم (8)

اختبار الدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية
إعداد د. هـ. ج . م .J. M. Hermines H
تقنين فاروق عبدالفتاح (على البيئة المصرية)
(الصورة المبدئية)

تعليمات:

أخي الطالب يهدف هذا الاختبار إلى إجراء بحث علمي لنيل درجة الدكتوراه الرجاء:

1- التكرم بالإجابة على أسئلته بكل صدق وعناية

2 – يتكون هذا الاختبار من عدة فقرات غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل الفقرة ، ويوجد أمام كل عبارة قوسان .

3 – أقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أ ا تكمل الفقرة بوضـع علامـة (×) بـين القوسـين الموجودين أمام هذه العبارة ، لا تضع أكثر من علامة أمام السؤال الواحد.

4 – مثال : أرى أن المواد التي أدرسها ....

(   ) .... (أ) صعبة جداً

(   ) .... (ب) صعبة

(   ) .... (ج) لا سهلة ولا صعبة

(   ) .... (د) سهلة

(   ) .... (هـ) سهلة جداً

في هذه الحالة تكون الإجابة في (د) أي أن المواد التي أدرسها سهلة.

5 – غير مطلوب من الطالب كتابة اسمه على الاستمارة

الأسئلة :

1 – إن العمل شيء ....

(   ) .... (أ) أتمنى أن لا أفعله

(   ) .... (ب) لا أحب أداؤه كثيراً .

(   ) .... (ج) أتمنى أن أفعله .

(   ) .... (د) أحب أداؤه

(   ) .... (هـ) أحب أداؤه كثيراً جداً

2 – في المدرسة ....

(   ) .... (أ) اعمل باهتمام .

(   ) .... (ب) اعمل باهتمام أحياناً .

(   ) .... (ج) أعمل باهتمام نادر.

(   ) .... (د) أعمل بغير اهتمام أحياناً.

(   ) .... (هـ) أعمل بغير اهتمام دائماً.

3 – أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً ....

(   ) .... (أ) مثالية .

(   ) .... (ب) سارة جداً .

(   ) .... (ج) سارة.

(   ) .... (د) غير سارة .

(   ) .... (هـ) غير سارة جداً.

4 – اعتقد أن الاستعداد لأداء عمل معين يعتبر ....

(   ) .... (أ) هام جداً .

(   ) .... (ب) هام أحياناً

(   ) .... (ج) هام نادراً .

(   ) .... (د) غير هام .

(   ) .... (هـ) غير هام دائماً.

5 – عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي ....

(   ) .... (أ) كبيرة جداً .

(   ) .... (ب) كبيرة .

(   ) .... (ج) متوسطة .

(   ) .... (د) قليلة .

(   ) .... (هـ) قليلة جداً .

6 – أعتقد أن الواجب المدرسي ....

(   ) .... (أ) غير هام جداً .

(   ) .... (ب) غير هام .

(   ) .... (ج) هام نوعاً ما .

(   ) .... (د) هام .

(   ) .... (هـ) هام جداً .

7 – إن بدء الواجب الم لي ....

(   ) .... (أ) يتطلب مني مجهوداً كبيراً دائماً .

(   ) .... (ب) يتطلب مني مجهوداً كبيراً أحياناً .

( ) .... (ج) يتطلب مني مجهوداً متوسطاً.
( ) .... (د) يتطلب مني مجهوداً قليلاً.
( ) .... (هـ) لا يتطلب مني أي مجهود.

8 – عندما يشرح المدرس الدرس ....
( ) .... (أ) أبذل قصارى جهدي لمتابعته دائماً .
( ) .... (ب) أبذل قصارى جهدي لمتابعته أحياناً.
( ) .... (ج) أبذل جهداً متوسطاً لمتابعته.
( ) .... (د) أبذل جهداً قليلاً لمتابعته.
( ) .... (هـ) لا أبذل جهداً لمتابعته على الإطلاق.

9 – أعمل في حياتي اليومية عادة ....
( ) .... (أ) أكثر من طاقتي .
( ) .... (ب) أكثر من طاقتي أحياناً .
( ) .... (ج) قدر طاقتي .
( ) .... (د) أقل من طاقتي

10 – إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عندئذ ....
( ) .... (أ) استوفي قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
( ) .... (ب) أترفق ثم أبذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
( ) .... (ج) من الصعوبة أن أصل مرة أخرى إلى هدفي.
( ) .... (د) أرغب في التخلي عن هدفي.
( ) .... (هـ) أتخلى عن هدفي ائياً

11 - عندما أكون في المدرسة اشعر بأن اهتمامي بدروسي ....
( ) .... (أ) كبير جداً .
( ) .... (ب) كبير .
( ) .... (ج) وسط.
( ) .... (د) قليل .
( ) .... (هـ) قليل جداً.

12 – إذا دعينا أثناء المذاكرة إلى مشاهدة برنامج في التلفزيون أو سماعه في المذياع فإني بعد ذلك ....
( ) .... (أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة دائماً .
( ) .... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.
( ) .... (ج) أتوقف قليلاً ثم أعود إلى العمل.
( ) .... (د) أجد أن الأمر قلق كي أبدأ مرة أخرى.

(   ) .... (هـ) لا أعود إلى المادة ائياً.

13 – إن الأعمال التي تتطلب مني مسئولية كبيرة ....

(   ) .... (أ) أحب أن أؤديها كثير .

(   ) .... (ب) أحب أن أؤديها أحياناً.

(   ) .... (ج) أؤديها فقط إذا كنت قادراً على تأديتها.

(   ) .... (د) أعتقد أني لا أكون قادراً على تأديتها.

(   ) .... (هـ) لا أؤديها إطلاقاً.

14– يعتقد الآخرون أني ....

(   ) .... (أ) أذاكر بشدة جداً .

(   ) .... (ب) أذاكر بشدة .

(   ) .... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة .

(   ) .... (د) لا أذاكر بشدة .

(   ) .... (هـ) لا أذاكر بشدة جداً .

15 - أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في ا تمع ....

(   ) .... (أ) مهم جداً .

(   ) .... (ب) غير مهم أحياناً .

(   ) .... (ج) له أهمية قليلة.

(   ) .... (د) مهم إلى حد ما.

(   ) .... (هـ) غير مهم جداً.

16 – عند القيام بشيء صعب فإنني ....

(   ) .... (أ) أتخلى عنه سريعاً .

(   ) .... (ب) أتخلى عنه تدريجياً .

(   ) .... (ج) أتخلى عنه بدرجة متوسطة .

(   ) .... (د) أتخلى عنه ببطء شديد .

(   ) .... (هـ) لا أتخلى عنه إطلاقاً.

17- في معظم الأحيان ....

(   ) .... (أ) أخطط لمستقبلي كثيراً .

(   ) .... (ب) أخطط لمستقبلي أحياناً

(   ) .... (ج) أخطط لمستقبلي نادراً.

(   ) .... (د) أخطط لمستقبلي بصعوبة كبيرة.

(   ) .... (هـ) لا أخطط لمستقبلي إطلاقاً.

18 – أرى أن زملائي الذين يذاكرون كثيراً في المدرسة ....

(   ) .... (أ) محترمين جداً .

(   ) .... (ب) محترمين .

(   ) .... (ج) محترمين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس القدر

(   ) .... (د) غير محترمين

19 – في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزاً مرموقاً في الحياة ....

(   ) .... (أ) كثيراً جداً .

(   ) .... (ب) كثيراً .

(   ) .... (ج) قليلاً .

(   ) .... (د) قليلاً جداً .

(   ) .... (هـ) لا أعجب مطلقاً ولا اهتم.

20 – عندما أرغب في شيء أتسلى به ....

(   ) .... (أ) دائماً لا يكون لدى الوقت لذلك .

(   ) .... (ب) أحياناً لا يكون لدي الوقت لذلك.

(   ) .... (ج) نادراً ما يكون لدي الوقت لذلك .

(   ) .... (د) أحياناً يكون لدي الوقت لذلك.

(   ) .... (هـ) دائماً يكون لدي الوقت لذلك.

21 – أكون عادة في حياتي اليومية ....

(   ) .... (أ) مشغولاً جداً .

(   ) .... (ب) مشغولاً أحياناً .

(   ) .... (ج) غير مشغول أحياناً .

(   ) .... (د) غير مشغول

(   ) .... (هـ) غير مشغول على الإطلاق

22 – يمكنني الاستمرار في عمل شيء ما بدون تعب لمدة ....

(   ) .... (أ) طويلة جداً .

(   ) .... (ب) طويلة

(   ) .... (ج) متوسطة .

(   ) .... (د) قصيرة .

(   ) .... (هـ) قصيرة جداً .

23 – في النشاطات المدرسية أكون دائماً ....

(   ) .... (أ) في قمة الحماس .

(   ) .... (ب) متحمساً جداً .

(   ) .... (ج) متحمساً أحياناً .

(   ) .... (د) قليل الحماس .

(   ) .... (هـ) غير متحمس على الإطلاق.

24 – في المدرسة أكون دائماً ....

(   ) .... (أ) في قمة الحماس .

(   ) .... (ب) متحمساً جداً .

(   ) .... (ج) متحمساً أحياناً .

(   ) .... (د) قليل الحماس .

(   ) .... (هـ) غير متحمس على الإطلاق.

25 – غالباً ما يتبع الأبناء آبائهم في أعمالهم ....

(   ) .... (أ) يريدون تحقيق ذوا م .

(   ) .... (ب) يسعون لاكتساب بعض الخبرات والمهارات.

(   ) .... (ج) يعتبرون ذلك وسيلة لكسب العيش والرزق.

(   ) .... (د) محظوظون لأن آبائهم أصحاب تلك الأعمال.

(   ) .... (هـ) لا يجدون بديلاً غير ذلك .

26 – إن تنظيم دروسي شيء ....

(   ) .... (أ) أحب أن أمارسه كثيراً جداً .

(   ) .... (ب) أحب أن أمارسه كثيراً .

(   ) .... (ج) لا أحب أن أمارسه كثيراً أحياناً.

(   ) .... (د) أحب أن أمارسه نادراً .

(   ) .... (هـ) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27 – عندما أبدأ شيء فإنني ....

(   ) .... (أ) لا أ يه بنجاح على الإطلاق .

(   ) .... (ب) لا أ يه بنجاح أحياناً .

(   ) .... (ج) أ يه بنجاح نادراً .
(   ) .... (د) أ يه بنجاح أحياناً .
(   ) .... (هـ) ا يه بنجاح دائماً.

28 – بالنسبة للمدرسة أكون ....

(   ) .... (أ) متضايق جداً
(   ) .... (ب) متضايق كثيراً
(   ) .... (ج) متضايق أحياناً .
(   ) .... (د) أتضايق نادراً .
(   ) .... (هـ) لا أتضايق مطلقاً.

ملحق رقم (9)

اختبار الدافع للإنجاز لطلاب المرحلة الثانوية
إعداد د. هـ. ج . م J. M. Hermines H.
تقنين فاروق عبدالفتاح (على البيئة المصرية)
(الصورة النهائية)

تعليمات:

أخي الطالب يهدف هذا الاختبار إلى إجراء بحث علمي لنيل درجة الدكتوراه الرجاء:

1- التكرم بالإجابة على أسئلته بكل صدق وعناية

2 – يتكون هذا الاختبار من عدة فقرات غير كاملة ويلي كل منها عدد من العبارات التي يمكن أن تكمل الفقرة ، ويوجد أمام كل عبارة قوسان .

3 – أقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أ ا تكمل الفقرة بوضـع علامـة (×) بـين القوسـين الموجودين أمام هذه العبارة ، لا تضع أكثر من علامة أمام السؤال الواحد.

4 – مثال : أرى أن المواد التي أدرسها ....

( ) .... (أ) صعبة جداً
( ) .... (ب) صعبة
( ) .... (ج) لا سهلة ولا صعبة
( ) .... (د) سهلة
( ) .... (هـ) سهلة جداً

في هذه الحالة تكون الإجابة في (د) أي أن المواد التي أدرسها سهلة.

5 – غير مطلوب من الطالب كتابة اسمه على الاستمارة

الأسئلة :

1 – إن العمل شيء ....

( ) .... (أ) أتمنى أن لا أفعله
( ) .... (ب) لا أحب أداؤه كثيراً .
( ) .... (ج) أتمنى أن أفعله .
( ) .... (د) أحب أداؤه
( ) .... (هـ) أحب أداؤه كثيراً جداً

2 – في المدرسة ....

( ) .... (أ) اعمل باهتمام .
( ) .... (ب) اعمل باهتمام أحياناً .
( ) .... (ج) أعمل باهتمام نادر.
( ) .... (د) أعمل بغير اهتمام أحياناً.
( ) .... (هـ) أعمل بغير اهتمام دائماً.

3 – أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقاً ....

(   ) .... (أ) مثالية .
(   ) .... (ب) سارة جداً .
(   ) .... (ج) سارة.
(   ) .... (د) غير سارة .
(   ) .... (هـ) غير سارة جداً.

4 – اعتقد أن الاستعداد لأداء عمل معين يعتبر ....

(   ) .... (أ) هام جداً .
(   ) .... (ب) هام أحياناً
(   ) .... (ج) هام نادراً .
(   ) .... (د) غير هام .
(   ) .... (هـ) غير هام دائماً.

5 – عندما أعمل تكون مسئوليتي أمام نفسي ....

(   ) .... (أ) كبيرة جداً .
(   ) .... (ب) كبيرة .
(   ) .... (ج) متوسطة .
(   ) .... (د) قليلة .
(   ) .... (هـ) قليلة جداً .

6 – أعتقد أن الواجب المدرسي ....

(   ) .... (أ) غير هام جداً .
(   ) .... (ب) غير هام .
(   ) .... (ج) هام نوعاً ما .
(   ) .... (د) هام .
(   ) .... (هـ) هام جداً .

7 – إن بدء الواجب الم لي ....

(   ) .... (أ) يتطلب مني مجهوداً كبيراً دائماً .
(   ) .... (ب) يتطلب مني مجهوداً كبيراً أحياناً .
(   ) .... (ج) يتطلب مني مجهوداً متوسطاً.
(   ) .... (د) يتطلب مني مجهوداً قليلاً.
(   ) .... (هـ) لا يتطلب مني أي مجهود.

8 – عندما يشرح المدرس الدرس ....

(   ) .... (أ) أبذل قصارى جهدي لمتابعته دائماً .
(   ) .... (ب) أبذل قصارى جهدي لمتابعته أحياناً.
(   ) .... (ج) أبذل جهداً متوسطاً لمتابعته.

(   ) .... (د) أبذل جهداً قليلاً لمتابعته.
(   ) .... (هـ) لا أبذل جهداً لمتابعته على الإطلاق.
9 – أعمل في حياتي اليومية عادة ....
(   ) .... (أ) أكثر من طاقتي .
(   ) .... (ب) أكثر من طاقتي أحياناً .
(   ) .... (ج) قدر طاقتي .
(   ) .... (د) أقل من طاقتي
10 – إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسئوليتي تماماً عندئذ ....
(   ) .... (أ) استوفي قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
(   ) .... (ب) أترفق ثم أبذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
(   ) .... (ج) من الصعوبة أن أصل مرة أخرى إلى هدفي.
(   ) .... (د) أرغب في التخلي عن هدفي.
(   ) .... (هـ) أتخلى عن هدفي ائياً
11 - عندما أكون في المدرسة اشعر بأن اهتمامي بدروسي ....
(   ) .... (أ) كبير جداً .
(   ) .... (ب) كبير .
(   ) .... (ج) وسط.
(   ) .... (د) قليل .
(   ) .... (هـ) قليل جداً.

12 – إذا دعينا أثناء المذاكرة إلى مشاهدة برنامج في التلفزيون أو سماعه في المـذياع فـإني بعـد ذلـك ....
(   ) .... (أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة دائماً .
(   ) .... (ب) أستريح قليلاً ثم أعود إلى العمل.
(   ) .... (ج) أتوقف قليلاً ثم أعود إلى العمل.
(   ) .... (د) أجد أن الأمر قلق كي أبدأ مرة أخرى.
(   ) .... (هـ) لا أعود إلى المادة ائياً.
13 – إن الأعمال التي تتطلب مني مسئولية كبيرة ....
(   ) .... (أ) أحب أن أؤديها كثير .
(   ) .... (ب) أحب أن أؤديها أحياناً.
(   ) .... (ج) أؤديها أصعب إذا كنت قادراً على تأديتها.
(   ) .... (د) أعتقد أني لا أكون قادراً على تأديتها.
(   ) .... (هـ) لا أؤديها إطلاقاً.
14– يعتقد الآخرون أني ....

(   ) .... (أ) أذاكر بشدة جداً .
(   ) .... (ب) أذاكر بشدة .
(   ) .... (ج) أذاكر بدرجة متوسطة .
(   ) .... (د) لا أذاكر بشدة .
(   ) .... (هـ) لا أذاكر بشدة جداً .

15 - أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في ا تمع ....

(   ) .... (أ) مهم جداً .
(   ) .... (ب) غير مهم أحياناً .
(   ) .... (ج) له أهمية قليلة.
(   ) .... (د) مهم إلى حد ما.
(   ) .... (هـ) غير مهم جداً.

16 – عند القيام بشيء صعب فإنني ....

(   ) .... (أ) أتخلى عنه سريعاً .
(   ) .... (ب) أتخلى عنه تدريجياً .
(   ) .... (ج) أتخلى عنه بدرجة متوسطة .
(   ) .... (د) أتخلى عنه ببطء شديد .
(   ) .... (هـ) لا أتخلى عنه إطلاقاً.

17 – عندما أرغب في شيء أتسلى به ....

(   ) .... (أ) دائماً لا يكون لدى الوقت لذلك .
(   ) .... (ب) أحياناً لا يكون لدي الوقت لذلك.
(   ) .... (ج) نادراً ما يكون لدي الوقت لذلك .
(   ) .... (د) أحياناً يكون لدي الوقت لذلك.
(   ) .... (هـ) دائماً يكون لدي الوقت لذلك.

18– أكون عادة في حياتي اليومية ....

(   ) .... (أ) مشغولاً جداً .
(   ) .... (ب) مشغولاً أحياناً .
(   ) .... (ج) غير مشغول أحياناً .
(   ) .... (د) غير مشغول
(   ) .... (هـ) غير مشغول على الإطلاق

19 – في النشاطات المدرسية أكون دائماً ....

(   ) .... (أ) في قمة الحماس .
(   ) .... (ب) متحمساً جداً .
(   ) .... (ج) متحمساً أحياناً .
(   ) .... (د) قليل الحماس .

(   ) .... (هـ) غير متحمس على الإطلاق.

20- في المدرسة أكون دائماً ....

(   ) .... (أ) في قمة الحماس .

(   ) .... (ب) متحمساً جداً .

(   ) .... (ج) متحمساً أحياناً .

(   ) .... (د) قليل الحماس .

(   ) .... (هـ) غير متحمس على الإطلاق.

21 – عندما أبدأ شيء فإنني ....

(   ) .... (أ) لا أ يه بنجاح على الإطلاق .

(   ) .... (ب) لا أ يه بنجاح أحياناً .

(   ) .... (ج) أ يه بنجاح نادراً .

(   ) .... (د) أ يه بنجاح أحياناً .

(   ) .... (هـ) ا يه بنجاح دائماً.

22– بالنسبة للمدرسة أكون ....

(   ) .... (أ) متضايق جداً

(   ) .... (ب) متضايق كثيراً

(   ) .... (ج) متضايق أحياناً .

(   ) .... (د) أتضايق نادراً .

(   ) .... (هـ) لا أتضايق مطلقاً.

بسم الله الرحمن الرحيم

استمارة ترشيح الطلاب المتفوقين عقلياً بناء على تقديرات المعلمين

تملأ من قبل المعلمين

اسم التلميذ: ....

الصف الدراسي : ....

المبررات التي تم الترشيح بناء عليها :

1) ....

2) ....

3) ....

4) ....

5) ....

6) ....

* اسم المعلم الذي قام بالترشيح ....

* التخصصات ....

* سنوات الخبرة : ....

* المواد التي يقوم بتدريسها

1) ....

2) ....

3) ....

* أسماء معلمين أخرين إذا قاموا بالمساعدة في الترشيح :

الاســـــــــــــم	التخصص	سنوات الخبرة

* المواد التي يقومون بتدريسها :

1) .... 2) ....

موافقة مدير المدرسة على الترشيح : ....

توقيع مدير المدرسة ....

ختم المدرسة

دليل التعرف على المتفوقين عقلياً

تعريف التلميذ المتفوق:

التلميذ الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من ا الات التي يقدرها ا تمع وخاصة في مجال التفوق العقلـي والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي والمهارات والقدرات الخاصة ، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية.

أهم الخصائص الحقيقية للمتفوقين عقلياً:

مقتبس من مقياس (ري ولي) (RENULLI 1979) للخصائص السلوكية الذي صمم لهذا الغرض، ومن دراسات عدة قام ا الباحثون أمثال جاسـبيه وجانيه 1983، ودراسة فان تاسل باسكا 1988 استخصلت الباحثة الخصائص التالية:

أولاً : الخصائص المعرفية :

- يعادل مستوى الذكاء لديه عادة مستوى ذكاء من يكبره سناً بسنة أو سنتين أو ثلاثة سنوات في حالات العبقرية والنبوغ.
- يتميز باليقظة وقدرة فائقة على الملاحظة والاستيعاب وتذكر ما يلاحظه .
- غالباً ما يفكر بشكل فيه من المنطقية ما يلفت النظر إليه.
- النقد البناء الذي يقوم على أساس من الاطلاع الواسع.
- يتعلم بسرعة ومن دون الحاجة إلى الإعادة والتكرار.
- يحب تكرار السؤال . (وماذا بعد؟... ولماذا؟
- يهتم بالمسائل التي تشغل عادة بال الكبار مثل الدين والسياسة والفلسفة والمبادئ والعدالة .
- عادة ما يقفز فوق الخطوات المنطقية ويكره القوالب الفكرية .
- يتجنب الأحكام المتسرعة أو الأحكام غير الناضجة.
- المقدرة على التعبير وبكيفية جديدة عن الأفكار.
- زيادة في الحصيلة اللغوية .
- يستطيع التعامل مع المفاهيم والمسائل المعقدة.

ملحق رقم (10)

مفتاح تصحيح اختبار الدافع للإنجاز

رقم العبارة	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة		الرقم	الرمز والدرجة	
1	أ	1	6	أ	4	12	أ	1	17	أ	5
	ب	2		ب	3		ب	2		ب	4
	جـ	3		جـ	2		جـ	3		جـ	3
	د	4		د	1		د	4		د	2
			7	أ	4		هـ	5		هـ	1
2	أ	4		ب	3						
	ب	3		جـ	2	13	أ	1	18	أ	4
	جـ	2		د	1		ب	2		ب	3
	د	1	8	أ	5		جـ	3		جـ	2
				ب	4		د	4		د	1
3	أ	1		جـ	3						1
	ب	2		د	2	14	أ	4	19	أ	4
	جـ	3		هـ	1		ب	3		ب	3
	د	4	9	أ	1		جـ	2		جـ	2
				ب	2		د	1			
4	أ	1		جـ	3						
	ب	2		د	4	15	أ	5	20	أ	4
	جـ	3	10	أ	4		ب	4		ب	3
	د	4		ب	3		ج	3		ج	2
	هـ	5		جـ	2		د	2		د	1
				د	1		هـ	1	21	أ	1
5										ب	2
	أ	5	11	أ	5	16	أ	4		جـ	3
	ب	4		ب	4		ب	3		د	4
	جـ	3		جـ	3		جـ	2	22	أ	1
	د	2		د	2		د	1		ب	2
										ج	3
										د	4
										هـ	5

ملحق رقم (6)

التصحيح في المرة الأولى للعينة الاستطلاعية

استجابات الطلاب على اختبارات التفكير الابتكاري بالصورة (ب)

رقم المفحوص	ط2	ط3	ف2	ف3	ص1	ص2	ص3	ل1	ل2	ل3
-1	8	7	13	13	4	12	20	4	16	12
-2	7	7	14	13	4	13	25	4	15	13
-3	6	7	13	15	4	11	22	4	15	11
-4	9	10	15	22	4	15	20	4	17	15
-5	6	7	12	20	3	14	20	4	13	10
-6	6	5	10	15	3	13	19	3	12	8
-7	10	10	15	15	5	18	25	4	18	15
-8	8	8	12	20	4	17	24	4	15	15
-9	5	6	13	13	3	11	19	3	12	11
-10	8	7	15	22	5	14	20	4	15	15
-11	7	7	14	20	3	15	22	3	13	13
-12	9	9	15	22	4	17	22	4	17	15
-13	9	8	13	20	4	15	20	4	16	14
-14	5	5	10	15	2	11	8	3	12	10
-15	7	7	15	21	4	17	23	4	18	15
-16	8	8	13	20	3	12	9	3	14	13
-17	6	6	13	13	3	16	20	4	15	13
-18	10	9	14	14	5	18	20	5	14	13
-19	8	9	13	14	4	17	23	4	13	10
-20	4	3	10	15	3	11	12	2	11	6
-21	8	9	15	15	4	18	23	4	7	14
-22	7	6	12	20	4	17	22	4	14	15
-23	6	6	13	19	3	15	20	3	14	13
-24	7	8	15	20	4	18	21	4	15	15
-25	8	7	16	21	5	17	22	4	16	15

التصحيح في المرة الأولى للعينة الاستطلاعية

استجابات الطالبات على اختبارات التفكير الابتكاري بالصورة (ب)

رقم المفحوص	ط2	ط3	ف2	ف3	ص1	ص2	ص3	ل1	ل2	ل3

14	6	5	20	18	5	14	14	9	8	-1
15	12	5	20	20	4	15	8	11	8	-2
15	10	5	20	15	4	15	5	8	10	-3
12	15	4	20	14	4	10	9	8	8	-4
12	12	4	23	20	4	12	13	7	7	-5
12	8	5	22	17	4	12	13	6	6	-6
10	7	5	23	18	4	12	13	5	5	-7
15	7	5	23	20	4	15	15	9	8	-8
10	12	4	20	15	3	10	8	6	7	-9
15	15	4	20	15	4	15	8	8	10	-10
12	7	4	21	18	5	14	4	9	7	-11
10	10	5	20	18	5	14	14	9	10	-12
12	16	5	22	20	4	17	14	9	9	-13
13	12	4	23	22	4	18	14	7	8	-14
12	7	3	22	20	3	11	12	8	7	-15
17	12	4	25	22	5	12	13	8	8	-16
18	12	4	20	20	3	13	15	7	7	-17
12	7	3	20	15	4	14	14	6	6	-18
16	11	4	21	16	4	15	5	8	0	-19
13	6	4	24	22	4	12	15	5	5	-20
12	10	4	21	20	3	17	15	7	8	-21
15	10	5	24	20	5	15	15	10	9	-22
14	12	4	22	21	4	16	14	8	8	-23
14	11	4	22	20	4	15	12	6	7	-24
15	13	4	24	22	4	17	14	9	9	-25

التصحيح في المرة الثانية للعينة الاستطلاعية

استجابات الطلاب على اختبارات التفكير الابتكاري بالصورة (ب)

ل3	ل2	ل1	ص3	ص2	ص1	ف3	ف2	ط3	ط2	رقم المفحوص
14	16	4	24	12	4	12	13	7	8	-1
12	11	3	22	11	5	14	13	8	7	-2
16	15	3	24	15	3	22	14	9	8	-3

11	17	4	21	15	4	20	12	10	9	-4
7	14	4	20	14	4	15	11	6	6	-5
14	13	4	26	17	5	15	10	7	8	-6
14	12	4	25	11	3	21	14	8	10	-7
11	18	3	20	13	4	13	13	9	8	-8
14	15	4	21	14	4	21	12	10	7	-9
15	12	4	22	16	4	20	16	6	8	-10
11	15	4	22	15	4	22	15	7	7	-11
14	14	3	20	11	4	21	15	8	9	-12
14	16	3	19	17	2	16	14	8	8	-13
14	16	4	22	16	3	22	11	9	5	-14
11	12	4	12	16	4	21	15	8	6	-15
6	17	4	21	18	4	12	13	7	8	-16
15	15	3	21	18	5	13	13	8	10	-17
14	16	3	23	11	4	13	15	9	8	-18
13	12	2	13	10	4	14	14	6	5	-19
14	11	4	22	17	3	14	11	5	8	-20
14	8	3	20	15	4	21	16	8	7	-21
13	15	2	21	16	4	20	12	8	7	-22
13	15	3	13	17	3	21	13	7	8	-23
13	14	4	23	18	3	20	15	7	7	-24
14	16	4	22	17	4	21	16	6	8	-25

التصحيح في المرة الثانية للعينة الاستطلاعية

استجابات الطالبات على اختبارات التفكير الابتكاري بالصورة (ب)

ل3	ل2	ل1	ص3	ص2	ص1	ف3	ف2	ط3	ط2	رقم المفحوص
13	5	5	21	18	5	15	13	8	9	-1
14	12	5	22	21	4	11	9	7	7	-2
16	11	5	21	16	4	14	5	9	9	-3
13	15	4	21	14	5	11	9	8	8	-4
12	16	4	23	20	4	12	13	8	10	-5
12	14	5	22	18	4	12	12	7	6	-6

11	13	5	21	19	4	14	13	4	9	-7
10	12	4	20	20	4	11	15	1	8	-8
11	11	3	21	15	4	15	9	7	9	-9
11	7	4	20	16	5	14	4	8	8	-10
11	10	4	22	18	5	18	14	10	10	-11
12	16	5	23	18	4	15	14	10	9	-12
13	13	4	20	21	3	12	15	8	8	-13
15	12	4	22	20	5	8	9	7	8	-14
17	11	4	24	20	3	6	12	9	7	-15
16	10	4	20	21	4	12	14	8	6	-16
12	10	3	21	16	4	15	15	7	6	-17
13	10	4	20	17	4	15	15	6	10	-18
12	12	4	23	22	4	14	5	8	7	-19
15	11	4	21	20	4	13	12	6	7	-20
14	13	5	22	22	4	12	15	7	8	-21
14	12	4	23	21	4	14	16	10	7	-22
15	11	4	22	20	4	12	15	8	7	-23
12	11	4	21	21	4	15	14	6	8	-24
15	12	4	23	22	4	15	12	10	9	-25

ملحق رقم (11)

التحصيل الدراسي

(مجموع الدخول للمرحلة الثانوية + نتيجة الفترة الأولى بالصف الأول الثانوي)

الرقم	التحصيل الدراسي		الرقم	التحصيل الدراسي		الرقم	التحصيل الدراسي	
	مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى
1	260	82.7%	25	275	96%	49	273	86.2%
2	266	90.5%	26	265	89%	50	271	89%
3	271	84.7%	27	273	89.3%	51	275	89.5%
4	264	92%	28	270	87.6%	52	277	88%
5	260	69.8%	29	276	95.7%	53	276	92.9%
6	259	72.5%	30	275	93%	54	267	84%
7	267	76%	31	268	89%	55	269	80%
8	271	84.5%	32	272	94%	56	267	82%
9	279	96.5%	33	268	88%	57	268	86%
10	276	96%	34	278	98%	58	274	77%
11	263	87.2%	35	276	95%	59	274	91.8%
12	266	92.3%	36	271	83.8%	60	267	78.4%
13	278	96.5%	37	275	92%	61	272	94.3%
14	257	72.3%	38	270	90%	62	276	89%
15	265	87.5%	39	266	88%	63	271	91.1%
16	262	87.2%	40	258	79.3%	64	274	84%
17	260	84.7%	41	274	89%	65	277	95.5%
18	260	90.7%	42	273	93%	66	278	95.5%
19	266	82.3%	43	268	81%	67	273	95.7%
20	272	90.2%	44	277	93%	68	269	83.4%
21	261	84.3%	45	276	91.3%	69	275	97%
22	266	92.8%	46	270	92.6%	70	279	80%
23	266	89%	47	270	86.4%	71	271	87.6%
24	260	86.7%	48	269	93.4%	72	273	93.7%
73	276	90.4%	99	270	86.4%	125	265	85%
74	274	92.2%	100	272	94.4%	126	266	88.1%
75	269	78.6%	101	266	88%	127	263	85.2%

الرفم	التحصيل الدراسي		الرفم	التحصيل الدراسي		الرفم	التحصيل الدراسي	
	مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى
76	270	%77.3	102	275	%95	128	264	%81.8
77	272	%86.8	103	270	%93.3	129	265	%82
78	278	%95.5	104	274	%94.7	130	268	%90.4
79	275	%93.7	105	271	%88	131	278	%95.8
80	270	%73.8	106	275	%96.3	132	259	%83.1
81	267	%85	107	264	%93.7	133	271	%93.7
82	268	%90.2	108	269	%89.7	134	270	%86.8
83	272	%78	109	265	%89.7	135	260	%90.1
84	270	%91.4	110	255	%95	136	271	%93.5
85	275	%95	111	269	%91.6	137	261	%84.3
86	273	%85	112	276	%94.7	138	269	%87.7
87	265	%93	113	269	%90	139	259	%82.1
88	260	%92.7	114	274	%92	140	271	%87.7
89	262	%96.1	115	274	%96.7	141	275	%91.2
90	275	%94.4	116	274	%90	142	271	%86.6
91	271	%96.7	117	271	%88	143	261	%81
92	273	%92.5	118	274	%92	144	262	%88.3
93	273	%91.7	119	274	%90	145	260	%86.1
94	264	%92.8	120	267	%88	146	259	%83.3
95	269	%90.8	121	268	%83.3	147	275	%89.3
96	265	%94.4	122	265	%88.7	148	271	%85.8
97	274	%93.7	123	266	%85.8	149	261	%76
98	263	%93	124	266	%87.2	150	264	%83.6
151	260	%83.3	177	275	%99.4	203	271	%95.5
152	268	%86	178	277	%97.5	204	277	%99
153	268	%85.6	179	265	%92	205	272	%99
154	271	%97.2	180	275	%98.1	206	278	%99
155	265	%95.2	181	275	%99.2	207	279	%99.1
156	270	%97.2	182	271	%99.2	208	264	%98

الرقم	التحصيل الدراسي		الرقم	التحصيل الدراسي		الرقم	التحصيل الدراسي	
	مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى		مجموع الدخول	الفترة الأولى
157	275	%99.3	183	276	%96.4	209	271	%98
158	273	%95.2	184	277	%96.4	210	276	%98
159	275	%96	185	270	%94	211	283	%98
160	276	%77	186	273	%98.9	212	270	%96
161	267	%96.4	187	274	%99.2	213	276	%99
162	274	%96.9	188	273	%91.6	214	271	%97
163	274	%97.8	189	276	%98.1	215	273	%98
164	270	%97.2	190	272	%95.1	216	268	%95
165	271	%97.2	191	270	%95	217	276	%99
166	269	%96.7	192	267	%93	218	277	%93
167	270	%92.9	193	277	%97.5	219	276	%99
168	278	%97	194	270	%97.1	220	270	%99
169	268	%95	195	274	%96.9	221	276	%96
170	270	%96.2	196	276	%98.3	222	274	%99
171	273	%97.3	197	274	%97.2	223	274	%98
172	270	%96.5	198	270	%95.1	224	273	%98
173	274	%98.9	199	271	%96.4	225	270	%98
174	272	%98.6	200	275	%97.1	226	266	%97
175	267	%90.4	201	275	%96.2	227	264	%97
176	277	%99.2	202	276	%96.5	228	257	%93
229	276	%98	234	265	%96	239	276	%96
230	274	%98	235	270	%296	240	267	%97
231	273	%96.1	236	229	272			
232	246	%90	237	237	274			
233	277	%98	238	238	273			

ملحق رقم (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الخرطوم

كلية التربية

قسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة

أخي المعلم/ أختي المعلمة/ ______________________________

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نود الباحثة ليلى عبدالرحمن عبدالعظيم كرار ، البحث في قضية هامة تربوية في المقام الأول، هي قـضية اكتشاف المتفوقين عقلياً وفق معايير وأساليب علمية في المدارس النموذجية بولاية الخرطوم .

وبما أنك أنت ركيزة العملية التربوية والتلميذ هو محورها ، فإن الاهتمام بقضية التفوق والمتفوقين تعد من صميم القضايا التي تشغل بال التربويين والمتخصصين ، وقد أشارت الأبحاث والدراسـات إلى أهميـة اكتـشاف المتفوقين عن طريق ملاحظة المعلمين والمعلمات لأ م أكثر معرفة بتلاميذهم وبخصائـصهم ، كمـا أن موضـوع اكتشاف الطلاب المتفوقين عقلياً وتحديد خصائصهم يساعدك في التعرف على هذه الفئة ، وتحسين بواطن قـو م وضعفهم ، كما يساعد على التعرف على مشكلا م باعتبارهم فئة ذات طبيعة خاصة إهمالها يعتبر خسارة وفاقـداً تربوياً، والاهتمام ا نوعاً من الاستثمار الجيد ، أيضاً معرفة خصائصهم وسما م تساعد في تلبية بعض الاحتياجات الخاصة ؤلاء الطلاب والتي لا يمكن تلبيتها في إطار المناهج والبرامج التعليمية العادية ، ويمكن للمعلمين مـساعدة الطلاب في تحقيقها، وعليه فقد خصصت الباحثة لهذا الغرض استمارة فيها نبذة مختصرة عـن التلميـذ المتفـوق وخصائصه وسماته المذكورة في الأدب التربوي في شكل دليل صغير.

والله الموافق

الباحثة

المصادر والمراجع

أولاً : المصادر:

القرآن الكريم :

ثانياً : المراجع العربية:

1- إبراهيم قشقوش : دافعية الإنجاز وقياسها ، إبراهيم قشقوش وطلعت منصور.ـ ط 1.ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1979م .

2- أحمد بن حنبل : مسند الإمام أحمد بن حنبل .ـ بيروت ، المكتب الإسلامي للطباعة والنـشر ، 1978م .

3- أحمد رضا : معجم متن اللغة العربية المجلد الخامس .ـ بيروت : دار مكتبة الحياة ، 1960م.

4- أحمد زكي بدوي : معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية .ـ بيروت : مكتبة لبنان ، 1986م .

5- أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ، ط 13 .ـ القاهرة :مكتبة النهضة المصرية ، 1988م .

6- أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي ، ط 14 .ـ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 1992م .

7- أنيسة فخرو : التفوق والإبداع .ـ البحرين : كنوز المعرفة ، 1997م .

8- جابر عبدالحميد جابر : الذكاء ومقاييسه ، القاهرة ، دار النهضة العربية 1984م .

9- جابر عبدالحميد جابر : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم .ـ الكويت : دار الكتاب الحديث ، 1989م .

10- جابر عبدالحميد جابر: خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات لتدريسهم .ـ القاهرة : دار الفكر العربي ، 2001م.

11- جابر عبدالحميد جابر وآخرون : مقدمة في علم النفس .ـ القاهرة : دار النهـضة العربيـة ، 1985م .

12- جابر عبدالحميد وعلاء الدين كفافي: معجم علم النفس والطب النفسي ،.ـ القـاهرة : دار النهضة العربية ، 1988م ، الجزء الأول.

13- حسن علي حسن : سيكولوجية الإنجاز .ـ القاهرة : مكتبة النهضة ، 1998م.

14- حلمي المليجي : دراسات تجريبية في سيكولوجية الابتكار ، .ـ بيروت : منشورات جامعـة بيروت ، 1973م .

15- خليل عبدالرحمن المعايطة ، محمد عبدالسلام البوالين : الموهبة والتفوق ، .ـ عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 2000م.

16- دافيداف ليندال : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ترجمة أحمد قنديل نوفل وآخرون ، ط2 .ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1983م .

17- دين كيت سايمنتن : العبقرية والإبداع والقيادة ، ترجمة شاكر عبدالحميد .ـ الكويت : عـالم المعرفة ، 1993م .

18- ريتشارد جونسون ودين وشيرت : التحليل الإحصائي للمتغيرات المتعددة من الوجهة التطبيقية ، ترجمة عبدالرحمن حامد عزام وأبوعلام بن جيلالي .ـ الرياض : دار المريخ للنشر ، 1997م .

19- زكي إسماعيل : البناء الثقافي للإبداع .ـ الإسكندرية : دار المطبوعات الجديدة، 1989م .

20- زيدان حواشين ومفيد حواشين : تعلم الأطفال الموهوبين ، ط1 .ـ عمان : دار الفكر للنـشر والتوزيع ، 1989م .

21- زينب محمود شقير : رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين .ـ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 2001م .

22- سعيد حسني العزة : تربية الموهوبين والمتفوقين .ـ عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع ، والدار الدولية للنشر و التوزيع ، 2000م.

23- سيد خير الله : سلوك الإنسان : أسسه النظرية والتجريبية .ـ القـاهرة : الأنجلـو المـصرية ، 1978م .

24- صالح بن محمد العساف : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية ، ا لمد الأول .ـ الريـاض: مكتبة العبيكان ، 1995م ، ج 1 .

25- صلاح أحمد مراد: الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية .ـ القـاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 2000م .

26- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي .ـ القاهرة : دار الفكر العربي ، 1999م .

27- صلاح الدين محمود علام : القياس والتقويم التربوي والنفسي . ط1 .ـ القاهرة : دار الفكـر العربي ، 2000م .

28- صلاح الدين محمود علام: القياس والتقويم التربوي والنفسي : (أساسياته وتطبيقاته وتوجهاتـه المعاصرة) .ـ القاهرة : دار الفكر العربي ، 2002م.

29- عبدالرحمن سيد سليمان وصفاء غازي أحمد : المتفوقون عقلياً (خصائصهم – اكتـشافهم – تربيتهم – مشكلا م) ،ـ القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، 2001م .

30- عبدالرحمن سيد سليمان: سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة أساليب التعرف والتشخيص .ـ القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، 1996م .

31- عبدالرحمن عدس وآخرون : البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه .ـ عمـان: دار الفكـر للنشر والتوزيع ، 1987م .

32- عبدالسلام عبدالغفار ويوسف الشيخ : سيكولوجية الطفل غير العادي والتربية الخاصة ، .ـ القاهرة: دار النهضة العربية ، 1966م.

33- عبدالسلام عبدالغفار: التفوق العقلي والابتكار .ـ القاهرة : دار النهضة العربية ، 1997م .

34- عبدالفتاح صابر عبدا يد : التربية الخاصة لمن؟ لماذا؟ كيف؟ .ـ القاهرة : الصفوة للطباعـة ، 1997م .

35- عبدالله الكيلاني : دليل الصورة الأردنية ، مقياس ستانفورد بينيه للـذكاء ، عمـان، شـركة الأصدقاء للطباعة والتجارة 1981م .

36- عبدالله عبدالرحمن الدرامي : سنن الدرامي ، تحقيق وتخريج / فواز زمري وخالد اليـسع .ـ بيروت : دار الكتاب العربي ، 1987م .

37- عبدالمنعم الحفني: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي .ـ القاهرة : مكتبة مدبولي، 1994م .

38- عطوف ياسين : اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال .ـ بيروت : دار الأندلسي ، 1981م ، ج 1.

39- عودة الخليلي : الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية .ـ القاهرة : دار الفكر للنـشر والتوزيع ، 1988م .

40- فؤاد أبوحطب : القدرات العقلية .ـ ط5 .ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 1996م .

41- فؤاد أبوحطب : القدرات العقلية . ط 2 .ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 1978م .

42- فؤاد أبوحطب : القدرات العقلية ، ط 3 .ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية، 1983م .

43- فؤاد أبوحطب : القدرات العقلية ، ط4 .ـ القاهرة : الأنجلو المصرية ، 1987م .

44- فؤاد أبوحطب : بحوث في تقنين الاختبارات النفسية ، ا لمد الأول ، مكتبة الأنجلو المـصرية ، القاهرة : 1977م.

45- فؤاد أبوحطب وآخرون : تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية .ـ مكـة : شركة مكة للطباعة والنشر ، 1979م .

46- فؤاد أبوحطب وعبدالله محمود سليمان : اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري، مقدمة نظريـة .ـ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ، 1973م.

47- فاروق عبدالفتاح موسى : علم النفس التربوي .ـ القاهرة : دار الثقافة للطباعـة والنـشر ، 1992م .

48- فاروق عبدالفتاح موسى: اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين ، كراسة التعليمات .ـ ـ القاهرة : النهضة المصرية ، 1981م .

49- فتحي السيد عبدالرحيم وحليم السعيد بشاي : سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، ط 4، المجلد الثاني ، .ـ الكويت : دار العلم، 1990م.

50- فتحي عبدالرحمن جروان : الموهبة والتفوق والإبداع ، ط 1 .ـ العين : دار الكتاب الجامعي ، 1998م .

51- فتحي عبدالرحمن جروان : تعليم التفكير .ـ العين : دار الكتاب الجامعي ، 1999م .

52- فتحي مصطفى الزيات: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم ، قضايا التعريـف والتـشخيص والعلاج، ط1 .ـ القاهرة : دار النشر للجامعات، 2002م.

53- فتحي مصطفى الزيات: سيكولوجية التعلم من المنظور المعرفي والمنظور الارتباطي .ـ القاهرة : دار النشر للجامعات ، 1996م.

54- فريد الخطيب: الوجيز في تعليم الأطفال المتفوقين عقلياً .ـ عمان (الأردن) : مؤسسة شيرين ، 1992م .

55- ق . ج كروكشانك: تربية الموهوب والمتخلف ، ترجمة ميخائيل أسعد .ـ القاهرة : مكتبـة الأنجلو المصرية ، 1971م .

56- كمال دسوقي : ذخيرة علم النفس ، المجلد الأول ، .ـ القاهرة : الـدار الدوليـة للنـشر والتوزيع 1988م .

57- كمال دسوقي : ذخيرة علم النفس ، المجلد الثاني .ـ القاهرة : مؤسسة الأهرام ، 1990م .

58- كمال مرسي : الطفل غير العادي من الناحية الذهنية ، الكتاب الثاني (الطفـل النابغـة) .ـ ـ القاهرة : دار النهضة العربية ، 1981م .

59- مجدي عبدالكريم حبيب: الطفل المبدع .ـ القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 2000م .

60- محمد بن أبي بكر الرازي : مختار الصحاح . .ـ القاهرة : الهيئة المـصرية العامـة للكتـاب ، 1977م .

61- محمود عبدالحليم منسي : الدافعية والابتكار لدى الأطفال .ـ جدة : مركز النشر العلمي ، جامعة الملك عبدالعزيز ، 1987م.

62- محي الدين محمد حسين : التنشئة الأسرية والأبناء الصغار .ـ القاهرة : الهيئة المـصرية العامـة للكتاب ، 1987م .

63- مدحت عبدالحميد عبداللطيف : الصحة النفسية والتفوق الدراسي .ـ الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، 1999م .

64- مصري حنورة : علم نفس الموهبة وتربية الموهوبين .ـ القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر ، 2000م .

65- مصطفى إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط .ـ دمشق : مكتبة النوري ، 1985م .

66- موراي م إدوارد ج : الدافعية والانفعال ترجمة / أحمد عبدالعزيز سلامه وآخرون . ط1 .ـ ـ القاهرة : دار الشروق ، 1988م .

67- ناديا هايل السرور: مفاهيم وبرامج عالمية في تربية المتميزين والموهوبين .ـ عمان : دار الفكـر للطباعة والنشر والتوزيع ، 2000م.

68- نادية هايل سرور : مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين .ـ عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 1998م .

69- هيرمان . هـ . ج : اختيار الدافع للإنجاز للأطفال الراشدين ، ترجمة فاروق عبدالفتاح موسى (كراسة التعليمات) .ـ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية ، 1981م .

70- وزارة التربية والتعليم: واقع التعليم ورؤى المستقبل لولاية الخرطوم .ـ الخرطوم : دار النـشر التربوي ، 2002م .

71- وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن الداهري : المدخل في علم النفس التربـوي، .ـ ـ عمـان (الأردن) : دار الكندي للنشر والتوزيع ، 2000م .

72- يوسف القريوتي وزملائه : المدخل إلى التربية الخاصة . ط 1 .ـ أبوظبي : دار القلـم للنـشر والتوزيع ، 1995م .

73- يوسف قطامي وتيسير صبحي : مقدمة في الموهبة والإبداع .ـ عمان (الأردن) ، دار الفـارس للنشر والتوزيع ، 1992م .

ثالثاً : البحوث والدوريات وأوراق العمل:

74- إبراهيم أبونيان وصالح موسى الغبيان: أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج 1997م .

75- إبراهيم جيد جبرة : علاقة مستوى الطموح بالتفوق التحصيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية رسالة ماجستير (غير منشورة) ، 1981م.

76- أحمد الخياط وآخرون : أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة ، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، دبي ، دولة الإمارات العربية المتحدة، 1994م .

77- أحمد عبدالخالق : الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية بدولة قطر ، مجلة البحوث التربوية ، المجلد الخامس ، العدد الثاني ، ص ص 42 – 45 جامعة قطر ، 1992م .

78- أديب الخالدي : العلاقة بين التفوق العقلي وبعض جوانب التوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلاب المدارس الإعدادية العراقية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، عين شمس 1972م .

79- أسامة حسن معاجيني: أبرز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين في الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون في أربع دول خليجية ، المجلة التربوية ، العدد 43، ص ص 250 – 269 المجلد الحادي عشر ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت 1997م .

80- أماني عبدالله علي : العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير الاستدلالي رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية الآداب ، 2002م .

81- أنيسة فخرو : احتياجات الطالب المتفوق دراسياً ، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي العربي الثاني للموهوبين والمتفوقين ، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين ، عمان ، الأردن : 2000م .

82- أنيسة فخرو : سمات واتجاهات المعلمين نحو الابتكار وعلاقتها بالقدرات الابتكارية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج ، كلية التربية 1994م .

83- بدر العمر: المتفوقون تعريفهم رعايتهم ، برامجهم ، وإعداد مدرسيهم ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الخامس ، العدد الرابع والعشرون ، ص ص 250 – 260 ، القاهرة : 1990م.

84- بسام محمود أحمد قبلان : بناء مقياس للكشف عن الطلبة الموهوبين لنهاية المرحلة الإلزامية للصفوف الثامن ، التاسع ، العاشر بالأردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية 1995م .

85- بسبوسة أحمد الغريب : أساليب التعلم المميزة للمتفوقين عقلياً من طلبة المرحلة الثانوية العامة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق 1994م.

86- ثروت عبدالمنعم : إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسياً للنجاح والفشل ، المؤتمر السابع لعلم النفس ، الأنجلو المصرية ، القاهرة : 1990.

87- ثناء الضبع : بيئة الطفل الموهوب بين الواقع والمأمول ، المؤتمر الثاني للطفل العربي الموهوب ، وزارة التعليم العالي ، القاهرة : كلية رياض الأطفال ، 1997م .

88- جمالات أحمد غنيم : دراسة لعدد من المتغيرات النفسية والبيئية المرتبطة ، بانخفاض التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب المتفوقين عقلياً ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1988م.

89- جميل الصمادي ، خليل عليان : معايير الأداء العقلي للأفراد الأردنيين الذين تزيد أعمارهم على 11 عاماً على مصفوفات ريفن المتابعة المتقدمة ، دراسات مجلة أردنية، المجلد الخامس،العدد الثامن ،ص . ص 107 – 132، 1998م.

90- حامد الفقي: الموهبة الفعلية بين النظرية والتطبيق ، عرض وتحليل لأهم الدراسات ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثالث ، العدد الأول ، ص . ص 9 – 41 ، الكويت : 1983م.

91- حسن حسين أيوب : العلاقة بين بعض المتغيرات العقلية والشخصية وبين القدرة الإبداعية عند طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن . الأردن ، عمان ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، 1988م.

92- حسن شاكر منسي : خصائص ومشكلات الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة أمدرمان الإسلامية . كلية التربية ، 1997م.

93- حسن علي حسن : المرأة ودافعية الإنجاز ، دراسة نفسية مقارنة لدافعية الإنجاز وبعض الخصائص المعرفية والمزاجية المتعلقة بها لدى الذكور والإناث في المجتمع المصري ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد السابع عشر، العدد الثاني ، ص . ص 57 – 66 ، الكويت : 1989م .

94- حسن علي سلامة ، حاسم محمد التمار : برنامج مقترح لرعاية الطلبة الفائقين في الرياضيات في المرحلة المتوسطة لدولة الكويت ، المؤتمر الأول لكلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، 1997م.

95- حسين الدريني: تعليم الفائقين والموهوبين بين الفصل والدمج، المؤتمر الثاني لتعليم الفائقين والموهوبين ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، القاهرة ، 1997م .

96- حمدي شاكر محمود : التوافق النفسي ووظائف النصفين الكرويين للمخ لـدى المتفوقـات والمتأخرات دراسياً من طالبات الصف الثاني الثانوي العام بمدينة أسيوط ، مجلة كلية التربية ، المجلد الثاني ، العدد السابع ، ص . ص 462 – 479 ، جامعة أسيوط ، 1991م .

97- دلال المشعان: تجربة دولة الكويت في رعاية المتفوقين ، المؤتمر العلمي الثاني للطفـل العـربي الموهوب "اكتشافه ، رعايته ، تدريبه" ، كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، 1997م .

98- رجاء أبوعلام ، بدر العمر: إعداد برنامج لرعاية الأطفال المتفوقين عقلياً ، المجلة التربويـة ، المجلد الثالث ، العدد الحادي عشر ، ص 21، 1986م .

99- رضا كابلي وآخرون : دراسة تحليلية للمتغيرات المرتبطة بمعدلات التحصيل للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية خلال دراستهم الجامعية ، إدارة القبول والتسجيل ، جامعة الملك عبدالعزيز ، المملكة العربية السعودية، 1985م .

100- سامي الحميدة: مشكلات المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية وحاجـاتهم الإرشـادية بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كليـة التربيـة ، جامعة أم القرى، 1987م.

101- السر محمد سليمان : تأثير السمات النفسية والعوامل الأسرية والمدرسية في التفوق التحصيلي لدى الطلاب ، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة أمدرمان الإسـلامية ، كليـة التربيـة ، 1996م.

102- سعد سعود الفهيد : فاعلية ودور تقدير المدرسين في الكشف عـن الموهـوبين في الـذكاء والتفكير الابتكاري ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعـة الملـك سـعود ، الريـاض 1993م.

103- سعيد أحمد اليماني وأنيسة فخرو : الموهبون ورعايتهم في مرحلة التعليم الأساسـي بدولـة البحرين ، ندوة أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخلـيج العربي ، مكتبة التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، 1997م .

104- سليمان الخطيب : طرائق تدريس المتفوقين ، دراسة تحليلية مقارنة، مجلة العلم العربي ، العدد واحد وخمسون ، ص . ص 54 – 61 ، 1993م.

105- سمية عبدالوارث أحمد : الخصائص السلوكية للتلاميذ المتفوقين بالصف الخامس الابتـدائي ، كما يراها المعلم" في ضوء بعض متغيرات الذكاء المصور ، التفكير الابتكاري ، والـذات ، جامعة المنيا ، كلية التربية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس،العدد الثاني، ص. ص 19 - 63 ، 1996م.

106- سناء محمد سليمان : رعاية الطلاب المتفوقين بالمدرسة الثانوية بين الواقع والمأمل – دراسـة استطلاعية ، مجلة التربية ، العدد ثلاثة وعشرون ، ص. ص 50 – 69 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1993م .

107- سناء محمد سليمان : عدم الرضا عن بعض الجوانب الصحية والأسـرية والدراسـية لـدى الطلاب المتفوقين في المدرسة الثانوية ، المجلة المصرية للدراسات النسوية، المجلد الخامس، العدد الثاني ، ص . ص 154- 192، القاهرة ، 1993م.

108- سهير سليمان محمد الصباح : الإبداع مظاهره النمائية وعلاقته بالذكاء والتحصيل الدراسـي لطلاب المرحلة الأساسية في شمال الضفة الغربية بفلسطين ، السودان ، الخرطـوم ، رسـالة دكتوراه (غير منشورة) جامعة الخرطوم كلية التربية 1999م .

109- السيد إبراهيم السمادوني : إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفـسي في الفـصل وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والبيئية ، المؤتمر السادس لعلم النفس، المجلة المصرية للدراسات النفسية 1990م .

110- سيد الطواب: تطوير قدرات التفكير الابتكاري ، الكتاب السنوي لعلم النفس، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد الخامس ، القاهرة ، 1986م .

111- شاكر عبدالحميد ، عبداللطيف خليفة: العلاقة بين حب الاستطلاع والإبـداع في المرحلـة الابتدائية ، دراسة مقارنة بين الجنسين ، مؤتمر علم الـنفس الـسادس ، : المجلـة المـصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، 1990م.

112- الشناوي عبدالمنعم الشناوي : العلاقة بين الإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات ، رسالة الخليج العربي، المجلد العاشر ، العدد التاسع والعشرون ص . ص 45 – 60 ، الرياض 1989م.

113- صالح العـ ي : واقع رعاية الطلبة المتفوقين واحتياجا م المستقبلية ، كما يراها التربويـون في دولة الكويت ، مجلة التربية ، المجلد الخامس ، العدد الثالـث عـشر ، ص. ص 65 – 80، الكويت ، 1995م .

114- صالحة عيسان : التربية الإبداعية في سلطنة عمان ، المؤتمر العلمي الأول، ثقافة الطفـل بـين التعليم والإعلام ، كلية رياض الأطفال ، القاهرة ، 1997م.

115- صبرة محمد علي : تحليل وتقويم مستوى قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الإمارات ، دكتوراه غير منشورة ، كلية التربيـة ، جامعـة أمـدرمان الإسـلامية 1995م.

116- صفاء الأعسر ، إبراهيم قشقوش ، محمد أحمد سلامة : دراسات في دافعية الإنجاز، جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، المجلد الثاني ، العدد الثاني ، 1983م .

117- طرب عبدالكريم مفضي : الضبط الوالدي للأبناء وعلاقته بمفهوم الذات وبالدافع للإنجاز وبدافعية التؤاد لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينة عمان بالأردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أمدرمان الإسلامية ، 1998م .

118- عادل الأشول: الخصائص الشخصية للطفل الموهوب ، بحوث المؤتمر العلمي الثـاني للطفـل العربي الموهوب ، جامعة القاهرة ، كلية ريـاض الأطفـال ، ص . ص 601 – 621 ، القاهرة ، 1997م .

119- عبدالرحمن الرشيد : البيئة الابتكارية كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالتفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة الملك سعود ، 2000م .

120- عبدالرحمن بن محمد بن عبدالكريم الصالح : العلاقة بين التفكير الابتكاري وأساليب التنـشئة الأسرية ومستوى السلوك الديني والتحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الخرطوم ، كلية التربية 2002م .

121- عبدالسلام عبدالغفار : تجربة مصر في تربية المتفوقين ، ندوة بعنوان دور الأسرة وا تمـع في تنمية الابتكار ، كلية التربية ، جامعة قطر 1996م .

122- عبدالسلام عبدالغفار : علم النفس وتعليم الفائقين والموهوبين ، المؤتمر الثاني لتعليم الفـائقين والموهوبين ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ص . ص 46 – 47 ، 1997م .

123- عبدالسلام علي : الموهوبين في الجماهيرية سما م وظروف نموهم ، طرابلس : الدار الجماهيرية للنشر ، 1985م .

124- عبدالعزيز السيد الشخص: الطلبة الموهوبين في التعليم العام بدول الخليج العـربي أسـاليب اكتشافهم وسبل رعايتهم ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1990م .

125- عبداللطيف محمود : نحو تفسير للظاهرة الإبداعية ، المؤتمر العلمي الثاني للطفل العربي الموهوب ، كلية رياض الأطفال ، ص . ص 734 – 740 ، القاهرة ، 1997م .

126- عبدالله النافع آل شارع : معايير التعرف والكشف عن الموهوبين في المملكة العربية السعودية ، المؤتمر العلمي العربي الثاني للموهوبين والمتفوقين ، ا لس العربي للموهـوبين والمتفـوقين، عمان ، الأردن : 2000م.

127- عبدالله النافع وآخرون: برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ، التقرير النهائي، الرياض : مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ، 1996م .

128- عبدالله سليمان إبراهيم ، الشناوي عبدالمنعم الشناوي : السمات النفسية للمبتكـر في مجـال الصناعة ، مجلة كلية التربية ، ا لد الثالث ، العدد السادس ، الزقازيق ، 1988م .

129- عبدالله سليمان إبراهيم: التفوق الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى طلاب الصف الثالـث الثانوي العام، رسالة ماجستير ، كلية التربية . جامعة الزقازيق ، 1981م .

130- عبدالله فلاح الم ل : سعاد العبد لات : موقع الضبط والتكيف الاجتماعي المدرسي ، دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين عقلياً والعاديين ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية ا لمد الثاني ، العدد السادس ، ص . ص 235 – 275 ، الجامعة الأردنية، 1995م.

131- عبدالمطلب أمين القريطي: المتفوقون عقلياً مشكلا م في البيئة الأسرية والمدرسـية ، رسـالة الخليج العربي ، العدد الثامن والعشرون ، ص.ص 31 - 58 ، 1989م.

132- عبدالوهاب محمد كامل : طبيعة العلاقة بين بعض العوامل الشخصية والأداء العقلي ، دراسة عربية ، بحوث في علم النفس ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية، 1993م .

133- عزيزة مراشدة : نمو القدرة على التفكير الابتكاري عند طالبات المرحلة الأساسية والثانويـة الأردن ، إربد ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، 1992م.

134- عفاف شكري حداد ، ناديا هايل السرور : الخصائص السلوكية للطلبة المتميـزين دراسـة عاملية ، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد الخامس عشر ، ص . ص 47 – 72 ، الـسنة الثامنة جامعة قطر : 1999.

135- علي أحمد منصور : تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة 1985م .

136- علي إسماعيل : السمات الشخصية التي تميز الطلبة المتفوقين عن غير المتفوقين في ـاية المرحلـة الثانوية عند مدارس حوض البقعة في محافظة البلقاء ، الأردن ، عمان ، رسالة ماجستير غـير منشورة ، الجامعة الأردنية، 1990م .

137- عمر تاية : نموذج للتجربة الأردنية في رعاية الموهبين ، ورقة عمل مقدمة للبرنامج التـدريبي وآليات اكتشاف الموهوبين وبرنامج رعايتهم ، ا لمس العربي للموهوبين والمتفوقين ، الأردن ، 2001م.

138- غازي مفلح : التجارب العربية والدولية ، الدورة التدريبية الوطنية لتدريب معلمـي معاهـد الموهوبين ، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، دمشق : 1998م .

139- غزوي عبدالعزيز العقيلي : الحاجات والمشكلات النفسية لدى التلميذات المتفوقـات عقليـاً (دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، 1990م.

140- فاروق الروسان : أدوات قياس وتشخيص الموهوبين في الأردن ، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين ، ا لمس العربي للمتفـوقين والموهـوبين ، ص . ص 121 – 154 ، الأردن ، 1996م .

141- فاروق عبدالسلام ، مواهب عباد ، سناء الضبع : بعض المتغيرات المرتبطة بالتميز الأكاديمي للأطفال (دراسة مقارنة) ، مجلة دراسات المناهج وطرق التدريس ، العدد السابع والأربعون ، ا لة المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة 1998م .

142- فتحي عبدالرحمن جروان : حاجات الطلبة المتفوقين ومشكلا م ، البحرين، مـؤتمر الطفـل الموهوب استثمار للمستقبل ، 1999م .

143- فتحي عبدالرحمن جروان : خصائص الطلبة الموهوبين المتفوقين ، ورقة عمل مقدمة للبرنـامج التدريبي وآليات اكتشاف الموهوبين وبرنامج رعايتهم، ا لس العربي للموهوبين والمتفوقين ، الأردن ، 2001م.

144- فتحي عبدالرحمن جروان: مفهوم الموهبة والتفوق ، ورقة مقدمة للبرنامج التـدريبي وآليـات اكتشاف الموهوبين وبرنامج رعايتهم ، عمان ، الأردن : 2001م.

145- فتحي مصطفى الزيات : القيمة التنبؤية لمقاييس تقدير الخصائص السلوكية واختبارات الذكاء في الكشف عن المتفوقين عقلياً ، في سلسلة علم النفس المعـرفي (5) دراسـات وبحـوث ، القاهرة ، دار النشر للجامعات ، ص . ص 507 – 565، 2001م.

146- فتحي مصطفى الزيات: دراسة مقارنة لبعض العوامل النفسية المرتبطة بأداء المتفوقين عقلياً من طلبة الجامعة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة المنصورة، 1980م .

147- فرج عبدالقادر طه : التحصيل الدراسي والذكاء والشخصية ، دراسة ميدانية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس ، 1981م .

148- فريال التحف: نماذج من تجارب الدولة العربية والأجنبية في مجال رعاية المتفوقين ، ورقة عمل مقدمة من المؤتمر العلمي العربي الثاني لرعاية الموهوبين والمتفوقين ، ا لس العربي للمتفـوقين والموهوبين ، عمان ، الأردن : 2000م .

149- فريح عويد العـ ي : القدرات الإبداعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى بعض طلاب الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية ، 1988م .

150- فوزي الياس غيربال : المكونات النفسية للتفوق الدراسي ، رسالة ماجستير غير منـشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1970م .

151- كاظم كريم رضا : علاقة قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجـستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد 1982م

152- مبارك سالم السيف : دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمون ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : كلية التربية ، جامعة لملك سعود 1998م .

153- محمد أبو عليا : السمات العقلية الشخصية التي تميز الطلبة المبدعين وغيرهم في المرحلة الثانوية على عينة أردنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، 1983م .

154- محمد أحمد سلامة : حب الاستطلاع عند الأطفال ، المؤتمر الأول لعلم الـ نفس في مـ ـصر ، ا لة المصرية للدراسات النفسية 1985م .

155- محمد المرسي إسماعيل : الغش الدراسي وعلاقته بالدافع للإنجاز ، المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر ، القاهرة : ا لة المصرية للدراسات النفسية، 1989م.

156- محمد خالد الطحان : تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية ، ا لة العربية للبحوث التربوية ، ا لد الثالث ، العدد الأول ، 1983م .

157- محمد خالد الطحان: تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية ، تونس : المنظمة العربية للتربيـ ـة والثقافة والعلوم ، 1982م .

158- محمد سيد حافظ بركات : العلاقة بين التفوق الدراسي والتمايزات الاجتماعية والاقتصادية ، دراسة ميدانية في قرية مصرية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب جامعة عين شمس ، 1980م .

159- محمد عبدالقادر عبدالغفار : دراسة تحليلية للعوامل المسهمة في التحصيل الدراسي ، رسـ ـالة ماجستير كلية التربية ، جامعة عين شمس ، 1981م .

160- محمد عبدالله البيلي ، جميل محمود العمادي ، أحمد سعد جلال : الصورة الأماراتية من مقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية الخصائص السيكوفيزية والمعـ ـايير ، مجلـ ـة دراسات نفسية ، ا لد السادس، العدد الرابع ص . ص 54 - 68 ، رابطـ ـة الأخـ ـصائيين النفسية المصرية ، القاهرة ، 1996م .

161- محمد علي حسن : دراسة تحليلية لشخصية الطلاب المتفوقين في الجمهورية العربية المتحـ ـدة والمتطلبات التربوية والنفسية لرعايتهم ، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة جامعـ ـة عـ ـين شمس ، 1970م .

162- محمد عودة ونادية الشريف : دراسة مقارنة للطلبة المتفوقين والطلبة المتعثرين دراسياً في جامعة الكويت ، الكويت : ذات السلاسل للطباعة والنشر ، 1988م .

163- محمد محمود الحلية 2001م : اثر الأنشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طلبـ ـة المرحلـ ـة التأسيسية، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر ، العدد 19 ، 2001م .

164- محمد معجب الحامد: العوامل المؤثرة في دافعية الإنجاز الدراسي ، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود ، ا لد العاشر ، العدد الرابع عشر ص . ص 418 – 421 ، 1996م.

165- محمود المساد : تجربة وزارة التربية والتعليم في مجال الأساليب المستخدمة في الكـ ـشف عـ ـن الموهوبين وبرامجهم ، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي للموهوبين والمتفوقين ، ا لس العـ ـربي للمتفوقين والموهوبين ، عمان ، الأردن 2003م .

166- محمود عبدالحليم منسي : التفكير الابتكاري وسمات الشخصية لدى عينة من تلاميذ الـ ـصف الثالث الإعدادي (دراسة عاملية) ، الإسكندرية : دار النشر الجامعي ، 1981م .

167- مدحت عبدالحميد : الصحة النفسية والتفوق الدراسي ، رسالة ماجستير منـشورة جامعـة الإسكندرية ، كلية الآداب ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ، 1993م .

168- مديحة عثمان عبدالفضيل : أثر بعض المتغيرات غير المعرفية على التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلاب الفائقين والعاديين بالصف الأول الثانوي ، جامعة المنيا، كليـة التربيـة ، مجلـة البحث في التربية وعلم النفس ، العدد الرابع ، ا لمد العاشر ، العدد الرابع ، ص . ص 25 – 30، 1997م.

169- مرزوق عبدا يد : دراسة مقارنة لأساليب التعلم ودافعية الإنجاز لدى عينة مـن الطـلاب المتفوقين والمتأخرين دراسياً ، المؤتمر السادس لعلم النفس ا لة المصرية للدراسات النفـسية ، ا لمد الثاني ، العدد الأول ، ا لمد الثاني ، القاهرة ، 1990م .

170- مصطفى محمد الصفطي: التنبؤ بالقدرة الابتكاريـة في ضـوء بعـض المـتغيرات النفـسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ا لة المصرية للدراسات النفسية ، الأنجلو المصرية ا لمد السابع عشر ، العدد الثامن ، ص . ص 35 – 82 ، القاهرة 1997م .

171- منى بنت خليفة بن محمد العمري : دراسة مقارنة لسمات الشخصية للمتأخرين والمتفـوقين دراسياً لدى عينة من الطلاب للصف الأول الثانوي بمحافظة سفط ، بحث استكمال متطلبات رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة السلطان قابوس ، سلطنة عمان ، 1999م .

172- مني سعود ا ماج : الدافع للإنجاز الدراسي والدافع للابتكارية لـدى تلميـذات المرحلـة الابتدائية بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض "دراسة مقارنة بـين المتفوقـات عقليـاً والعاديات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الخليج العربي ، كلية الدراسـات العليـا 1998م .

173- مها زحلوق: أساليب الكشف عن المتفوقين والمبدعين ، ورقة عمل مقدمة في مؤتمر الطفل في البحرين : 1999م .

174- ناجي حمزة بلدو: العلاقة بين الذكاء والتفكير الابتكاري لكل من التحصيل الدراسي والقيم، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الآداب . جامعة الخرطوم ، 1992م .

175- ناظم كريم رضا : علاقة قدرات التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة بغداد ، 1982م .

176- نبيل أحمد صادق : دراسة مكونات واستراتيجيات أداء المهام الابتكارية لدى المتفوقين عقلياً من طلاب المرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كليـة التربيـة ، جامعـة الزقازيق 1995م .

177- نبيل حافظ: محاضرات في برنامج أصحاب الحاجات الخاصة ، مذكرة غير منشورة ، كليـة التربية ، جامعة عين شمس ، 1997م .

178- نبيل فضل شرف الدين : عمليات تجهيز المعلومات المضبوطة والآلية للتلاميذ المتفوقين عقليـاً والعاديين ، بمرحلة التعليم الأساسي ، وتلاميذ مدارس التربيـة الفكريـة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، العدد الخـامس والثلاثـون ، ص . ص 189 - 249 ، القـاهرة ، 2002م .

179- نظلة حسين خضر : دراسة استكشافية حول فاعلية الحكايات والألغاز الرياضية مندمجة معاً في تنمية التفكير الرياضي والابتكاري ، مجلة التربية، العدد السابع والتـسعون ، ص . ص 152 – 168 ، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم الدوحة، 1991م.

180- يوسف عبدالفتاح محمد : الدافعية للإنجاز وسمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات المرحلـة التأسيسية الذي يلقون تعليماً جامعياً ، مجلة مركز البحوث التربوية العدد الثامن السنة الرابعة ، ص . ص 114 – 123 ، جامعة قطر 1991م .

رابعاً : المراجع باللغة الإنجليزية:

180- Abel, Tirudy (1993) : Leadership Potential and Moral development of gifted secondary students : A comparison of Suburban and rural youth, Dissertation Abstract International . 54 (3) 888.

181- Albert. R.& others (1987) : Education and Family perception of exceptionally gifted and gifted preadolescence Boys (paper presented at the Biennial meeting of the Society for Research in child, development, Baltimore, pp 23 – 26.

182- Algpha Callow (1980) : Recognizing the Gifted child in Povey : R (ed) : Educating the gifted child, London, Harper and Row.

183- Anastazi, A. (1976) : Psychological Testing (4th Ed.), New York, Trillium Press.

184- Argulwiz, Ed. And Others (1981): Validity of the SRBCSS for Hispanic and Anglo Gifted students, (paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association Los Angels), Aug. p. 21.

185- Arieti, Silvane (1976) : Creativity the Magic synthesis silvanor Arite, USA, New York, Trillium Press.

186- Baldwin, A. Y (1984) : Baldwin identification Matrix for the identification of gifted and talented, New York: Trillium Press.

187- Birch, H. G, & Rabinowitz, H. S (1951) : The Negative effect of previous experience on Productive thinking Journal of Experimental Psychology. 41, 121 – 125.

188- Bush, F. Ellzabeth (1980) : Creative problem - Solving and

its effect on Eighth Grade Students Dissertation Abstract International (8). P 280 - 287.

189- Callaway Linda Capmpbell (1993) : A comparison of two Models of Grouping of Elementary Gifted and Talented student with Regard to Academic perfomence Dissertation Abstract International, 54 (8), 24 – 28.

190- Camiel Susan, Marry (1994) : Personal and social characteristic of Gifted and traditional Engineering Students as predictor Academic Success. Dissertation Abstract International. 54, 11 – 25.

191- Clark, B. (1992) : Growing up giftedness, (4th ed), New York, Macmillan Publishing. Company.

192- Cornell Dewey & Others (1992): Characteristics of Elementary students Entering Gifted programs the learning out comes project at university of Virginia Eric document No, ED, 426 - 454.

193- Cox C. (1926) : The early mental traits of three hundred geniuses. In L. Terman (Ed.) Genetic studies of genius, (2), Stanford CA : Stanford University Press.

194- Cramer . R. H. (1999) : The Education of Gifted children in the United States, "Adelphy Study" Gifted Child Quarterly, (35) 84 – 91.

195- Davis, g. A. & Rimm, S. B (1989): Education of the gifted and talented, (2nd ed), Needham Heishts, MA : Bacon.

196- FeldHusen John, & Jarwan. Fathi (1995): Predictors of

Academic success at state supported Residential school for Mathematics and science, A validity study, Education and Psychological Measurement (125) (3) 412 - 425.

197- Feldhusen, J. F. Hoover, S. M. (1986): A conception of Gifted ness : Intelligence, Self concept, and Motivation, Report Review, 8 (3), 140 – 142, .

198- Freeman, J. (1991) : Gifted children growing up. London, Uk: Cassell Education Ltd.

199- Gagné (1993), F. : Why stress talent development? "Paper presented as part of synposioum on Talent Development at the Ten world conference on gifted and Talented children. Toronto", Canada.

200- Gagné, F (1995) : Giftedness and talent : Reexamining a reexamination of the definitions, gifted child quarterly, 29 – 103 – 112.

201- Gallagher, J. J.(1985) : Teachings the sifted child, (3rd ed) Boston, MA : Allyn & Bacon.

202- Gangé, F. (1991) : Toward a differentiated model of giftedness and talent InN. Colangelo & G.A Davis (Eds), Handbook of gifted education (pp 65 – 80) Needham heights, MA. Allyn & Bacon.

203- Garrison Leslie. L (1999) :An Evaluation of the Academic performance of gifted students from high and low. Achieving schools. Dissertation Abstract International 51 (11) 36 - 97.

204- Gibson, J. & Chennells, B. (1976) : Gifted children :

Looking to their future. Essex, UK : Anchor press ltd.

205- Guilford, J. D (1968) : Intelligence, creativity and their Educational implication, California Robert, R. Knapp, Publisher Sandiego.

206- Hafenstein Norma Tucher (1995) : Brooks case study in Diversity : individual Differences in Abilities and traits of young gifted children Eric document No, ED, 385 - 400.

207- Hallaham, D. P. Kauffman, J. M. (1991) : Exceptional children : Introduction to special education, (5th ed), Needham Hights. MA : Allyn & Bacon.

208- Hallam, D & Kauffman. J. (1978) : Exceptional children, prentice Hall, Inc. Englo wood cliff, New Jersey U.S.A.

209- Hargeaves, D.J.(1982):The Development of ideational Fluency some normative Journal Education of psychology (5) 25 - 27.

210- Hillgared, E. (1989): The early years of intelligence Measurement in R. L. linn (Ed). Intelligence: Measurement theory, and public policy (7 - 28), Chicago, university of illinous Press.

211- Holling Worth L., (1926) : Gifted children: Than nature and nature, New York : Macmillan.

212- Holling Worth, L. S. (1942) : Children above 180 IQ Stanford Binet : origin and development, New York : world book, CO.

213- Janos, P. M. & RobinSon N. M (1985) : Psychological development in Intellectually gifted children. In F. D Horowitz & M Brien, (Ed.s), the gifted and talented : Developmental Perspectives (149 – 195). Washington DC : American Psychological Association.

214- Kausmaiers, J & Wiersma (1966) : Relationship of sex, Grand level and local to performance of high I.Q. students on divergent thinking test. Journal Of psychology traits,

Report (20), 50 – 55, Los Angels University of south chiff.

215- Kirk A. s. & Gallagher J. J. (1989): Educating exceptional children, (6th ed). M A : Boston. Houghton Mifflin company.

216- Kodman, Frank (1984) : Some Personality traits of superior university students Eric Document No, ED, 320-397

217- Lufting Richard and Nicholas Marcil L. (1991): Assessment of the social status and perceived personality and school traits of Gifted student by Non- Gifted peers. Eric Document No, ED, 430- 450.

218- Marland, s. P. Jr. (1972) : Education of the gifted and talented. Volume Report to the congress of United state by the U. S. commissioner of education, Washington, DC U. S : government printing office.

219- Mayers John. & Others (1989): Intelligence and intelligence Re lated personality traits Eric Document No, ED, 397 - 399.

220- Murray : E.D. Word J (1987) : Motivation and Emotion N.J. Pernatic hall.

221- Newland. T. E. (1976): The gifted in socio – educational perspective, Englewood cliffs, Nj prentice Hall.

222- Ogletree, E. J : (1991) Creativity and Waldorf education : a study Journal citation young children, 52 (6), 45 - 46.

223- Orix, J. (1990) : Correlate of creative ability performance

in high school student, Dissertation Abstract International, (150) (7), 37 - 83.

224- Passow, A. H. (1976): Differentiated Curriculum for the gifted and Talented. In curricula for the gifted, Kablan et al. Ventura county Superintendent of School office.

225- Peters Cheryl, Oberg (1991) : Attunded profiles of Gifted Achieving Gifted under a achieving and Non Gifted Middle school students Dissertation Abstract International, 52 (5), p. 631.

226- Piaget J. 8 Inhedler, B. (1969): The Psychology of the child, New York: Basic books.

227- Piaget. J. (1965): The moral Judgment of the child, New York. Free Press.

228- Renzulli (1976) : J. Smith, White, A., Callahan C. : Scales for rating behavioral characteristics of superior students. Mansfield center. CT: creative learning press.

229- Renzulli j. S. (1979): What makes giftedness? A reexamination of the definition of the gifted and talented. Ventura CA : Venturea county superintendent of schools office.

230- Reynolds, M. C. & birth J. W. (1977): Teaching exceptional children in all America's Schools Reston, VA. : The council for Exceptional children.

231- Rimm S.B. (1987): Underachievement syndrome causes and cures. Water town. Wl : Apple publishing company.

232- Runco. Mark, A & Others (1986) : Exceptional Giftedness in Early Adolescence and international divergent thinking Youth and Adolescences, (15), (4) 335 – 344.

233- Shaklee & Pansford (1992) : I deification of underserved population : focus on preschool and primary Graden in Challenges in Gifted Education Knowledge for the (23) Contury Columbum ohio state department of Education.

234- Silverman. L.K (1989): The highly gifted. Feldhusen. Baska & K. seeldy (Eds). Excellence in education the gifted. (71 – 83) Denever, Co : love Publishing company.

235- Stanly, J. C (1981): Rationale of the study of mathematically Precocious youth (SM py) during its first five years of promoting educational, acceleration, In . W. B. Barbe & J. S. Ranzuli "Education psychology of the gifted", 248 – 233, New York. Irvington.

236- Stemberg. R. J. and Pavidson J. E. (1986): Conceptions of giftedness (Eds.), New York : combridge university Press.

237- Stevenson, W (1993): Learning form Asian School, Journal Scientific Amer, (9) (7) 66 – 73.

238- Tannenbaun . A. J. (1983) : Gifted children: Psychogical and education perspectives, New York, Macmillan.

239- Terman, L. M. & oden M. H. (1959) : The gifted group at mid life Stanford, CA : Stanford university Press.

240- Torrance, E.P (1962): Guiding Creative Talent, Englewood cliffs, No. J : Prentice – Hall, 1962.

241- Torrance, E.P. (1963): Education and the creative potential Minneapolis, Me. : University of Minnesota press.

242- Torrance, E. P. (1966) : Gifted children in the classroom, (2nd ed), new York : the Macmillan.

243- Torrance, E. P. (1972) : Torrance Test of creative thinking Manual Princetion, N. J. : Personal Press.

244- Torrance, E. Paul. & Mourad S. (1978) self directed learning Readiness skills of gifted students and their relationship to thinking creativity bout to future. Gifted child quarterly, 22 (2) 180 - 186.

245- Torrance, E.P. (1984): The role creativity in identification of the gifted, Journal Creative quarterly, 28 (4) 153 – 155.

246- Torrance, E.P (1989) : Quiet Revolution, Journal Of Creative behaviour, 25 (2) 136 – 145.

247- Torrance, E.P. (1990) : The Torrance tests of creative thinking, technical norms manual Princeton, NJ. Personal Press.

248- Tuttle : F. P & Becher L. A : characteristics and identification of gifted and Talanted Students, (2nd ed), Washington DC : National Education Association.

249- Van Tassel. Baska, J. (1988) : Curriculum design issues in developing a curriculum for the gifted. In van tassel Baska et a (Eds.), comprehensive curriculum for gifted learners (53 – 76). Need ham Heights, MA : allyn and Bacon, Inc,.

250- Veron, P.E., Adamson. G., & Vernon D. F (1977) : The psychology and education of Gifted children. UK, London

Methuen & Co. Ltd.

251- Wang Jurg June (1989): comparative study of meta cognitive Behaviors in Mathematical problem, solving between gifted and average sixth grade students in Taiwan. The Republic of China Dissertation Abstract International, (50) (10), 24 - 28.

252- Wechsler D. (1992): Manual for the Wechsler scale for children, (3th ed) U.K London The psychological corporation.

253- Winner, E (1996) : Gifted children, basic books, Harper, Mass Combriged U.S.A,

254- Zheng, RI. & Xio. (1984) : chang "Beiling" study on the creativity of high school students, Psychology Abstract Journal., (71) (21), 40 - 90.